Yaiza Sánchez-Pérez
Francisco Esteban Bara
Juan Luis Fuentes
(eds.)

# Ideas y propuestas para pensar la universidad en tiempos de incertidumbre

Octaedro Editorial

Título: *Ideas y propuestas para pensar la universidad en tiempos de incertidumbre*

Publicación financiada por el Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona

Facultat d'Educació

Primera edición: febrero de 2024



ISBN: 978-84-10054-20-2

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open Access*

# Sobre la Universidad: ideas y reflexiones circunspectas

Yaiza Sánchez-Pérez
*Universidad Internacional de La Rioja*

Francisco Esteban Bara
*Universitat de Barcelona*

Juan Luis Fuentes
*Universidad Complutense de Madrid*

Hay quien dice que cualquier tiempo pasado fue mejor y, cuando se piensa en la Universidad, no iba a ser menos. Muchas personas, cuando reflexionan sobre la institución universitaria, lo hacen desde la nostalgia más profunda. La Universidad ha llegado a describirse como una «ciudadela expuesta (…) abogada a capitular sin condición» (Derrida, 2002, p. 17) y se ha llegado a entender actualmente como una institución ajena a la realidad, que no interfiere en ella ni la transforma, sino que únicamente se adapta y toma un papel pasivo e impersonal.

Teniendo en cuenta esta perspectiva, este libro nace con el objetivo de reflexionar sobre los caminos que toma y debe tomar la Universidad en la actualidad. En este sentido, es importante traer al presente el planteamiento de autores como Ortega, quien se cuestionó «¿para qué existe, está ahí y tiene que estar la Universidad?» (Ortega, 1930, p. 27).

Dada la grandeza de esta histórica institución, hay que comprender que la Universidad está formada por múltiples segmentos. El conjunto de todos ellos desemboca en vértices, conectando entre sí y haciéndolos interdependientes. Por este motivo, es fundamental reflexionar, entre otras cuestiones, sobre: la Universidad del siglo XXI; el papel del profesorado universitario; sus estudiantes y el objetivo de su presencia en la educación superior; qué cuestiones se consideran fundamentales para ser aprendidas de forma singular en la universidad; la pedagogía universitaria y la relación entre Universidad y sociedad.

Con respecto a las reflexiones sobre la Universidad del siglo XXI, en este trabajo se podrán encontrar aportaciones de tipo teórico que ayudan a pensar en las misiones de la universidad en la actualidad, centrados en el pensamiento de uno o varios autores de referencia, una escuela de pensamiento, un movimiento filosófico emergente, un caso paradigmático u otros elementos de relevancia.

En relación con las cuestiones vinculadas al profesorado universitario, el lector encontrará estudios que permitan pensar sobre las funciones de la Universidad, la importancia de la ética docente, los programas de formación, las condiciones de trabajo, la complejidad del binomio investigación-docencia o las siempre discutidas acreditaciones y la carrera académica.

Junto a ello, se recogen algunas aportaciones y reflexiones significativas relacionadas con el alumnado universitario. De esta forma, el libro cuenta con estudios que ayudarán a pensar sobre las características psicoeducativas de los estudiantes, cuáles son sus condiciones de vida, su nivel de participación en la experiencia universitaria, las necesidades que presentan, así como

los derechos y responsabilidades que se les exige por el hecho de formar parte de la institución universitaria.

También se encontrarán estudios que inducen al relevante debate sobre qué debe aprenderse en la Universidad. Así, podrán encontrarse estudios vinculados a las competencias profesionales y personales en el ámbito universitario, los contenidos académicos que deben trabajarse, el desarrollo y consolidación de los planes de estudios, la necesidad de implementar determinadas materias transversales, cuáles son las grandes preguntas a las que deben enfrentarse los agentes educativos implicados, el desarrollo del carácter universitario y la plenitud humana, entre otros temas.

En relación con las cuestiones vinculadas a la pedagogía universitaria, cabe destacar la presencia de trabajos generadores de una reflexión profunda sobre la innovación docente, algunos recursos didácticos, estrategias e instrumentos de evaluación que pueden utilizarse en el contexto universitario, además de la importancia de la tutoría en la educación superior.

Por último, pueden leerse aportaciones relacionadas con la actual interconexión que existe entre Universidad y sociedad. En este sentido, se encontrarán trabajos que permitan pensar sobre la política universitaria, el impacto económico y social de la Universidad, la igualdad de oportunidades, la transferencia del conocimiento, la tercera misión de la universidad o el compromiso cívico universitario.

En definitiva, este texto invita al estudio de una visión holística de la Universidad, señalando cuestiones fundamentales sobre la función de la institución desde una perspectiva nacional e internacional. Consecuentemente, se presentan reflexiones profundas sobre la misma, pero, además, se encontrarán aportaciones específicas con un trasfondo didáctico y adaptable a diferentes contextos.

A pesar de los cambios que ha sufrido la Universidad en las últimas décadas, es importante no perder el foco de su función teleológica: conducir intelectualmente a la persona a su pleno desarrollo teniendo en cuenta la posición que ocupa dentro de una sociedad compleja (Rivero, 2021; Esteban Bara, 2023). Repensar la intencionalidad educativa de la educación superior demuestra el compromiso de mejora continuo y la responsabilidad que los agentes socioeducativos asumen para garantizar su mantenimiento como referencia institucional en el desarrollo del ser humano desde el punto de vista individual y comunitario.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Derrida, J. (2002). *La Universidad sin condición*. Editorial Trotta.

Esteban Bara, F. (2023). *Universitarios. Lo que son y lo que dicen ser.* Ediciones Encuentro.

Ortega y Gasset, J. (1930). *Misión de la universidad.* Revista de Occidente-Alianza Editorial.

Rivero, R. (2021). *El futuro de la Universidad.* Ediciones Universidad de Salamanca.

# Índice

# La tutoría universitaria como acompañamiento a las personas con discapacidad

Susana del Sagrado Corazón Aguirre y Rivera
*Universidad Nacional Autónoma de México*

## INTRODUCCIÓN

La aparición de la tutoría en la UNAM se formaliza en 1987, nació como una necesidad que fue aceptada por profesores, encontrando el apoyo de todos los directivos, a fin de dar respuesta a los retos educativos que se presentaban en el aula, se retomó como parte del trabajo docente el establecerla. (Olvera Coronilla, 2015, p.11). El concepto tomó relevancia al incluirse en las disposiciones y normas de las políticas educativas en facultades y escuelas de la universidad bajo un proyecto educativo, Narro Robles y Arredondo Galván (2013, p.138), definieron la tutoría como:

Los procesos de comunicación y de interacción de parte de los profesores; implica una atención personalizada a los estudiantes en función del conocimiento de sus problemas, de sus necesidades y de sus intereses específicos. Es una intervención docente en el proceso educativo de carácter intencionado, que consiste en el acompañamiento cercano al estudiante, sistemático y permanente, para apoyarlo y facilitarle el proceso de construcción de aprendizajes de diverso tipo: cognitivo, afectivo, sociocultural y existencial.

Lo anterior, se estableció para todo estudiante, sin embargo, el cuestionamiento es si el docente está preparado para dar el mismo acompañamiento a personas que presenten discapacidad (Pcd). Peña Testa (2022), cita: «Hoy lo que vemos es que las personas con discapacidad es un grupo al que estamos obligados a garantizar derechos, es un reto para toda la sociedad».

### Objetivos

- Mejorar el rendimiento escolar
- Dar soluciones a sus problemas personales, psicológicos, escolares
- Fomentar hábitos de estudio
- Evitar la reprobación, rezago, abandono
- Conocer y valorar la convivencia como factor de desarrollo personal y social

Comprende diversas actividades pedagógicas que deben ser planeadas para orientar a los alumnos que necesitan acompañamiento cuando las situaciones académicas son adversas. Es un proceso de diálogo, ayuda y orientación en evolución, donde ambos protagonistas asumen el compromiso de formación y cambio.

La tutoría como método es un conjunto sistematizado de acciones educativas centradas en el estudiante, el cual se basa en un acuerdo tácito o explícito entre los dos actores (tutor y estudiante) dentro de un marco institucional debidamente estructurado.

La amplitud del concepto, implica ajustar objetivos, funciones, intervenciones sistemáticas para atender aspectos personales, educativos, vocacionales y sociales que permitan la formación integral del educando.

## LA TUTORÍA

Al definir discapacidad, es jugar con el término dis, la Real Academia Española indica que viene del griego δυσ-dys con varias acepciones; según el contexto puede indicar negación o contrariedad, denota separación, indica distinción, dificultad o anomalía, y el sustantivo capacidad, proviene del latín capacītas-ātis, cualidad de capaz. La palabra compuesta, a su vez, refleja cincuenta por ciento de negación-disposición a una capacidad que es ambigua. Baker (2006) y Glannon, (2007), reconocen la combinación de capacidades y discapacidades en una misma persona determinada por la conectividad cerebral. Los alumnos a los que hacemos referencia presentan: debilidad visual, física, dislexia y autismo, con rango variable de su condición. Por esta razón no es hablar de la tutoría, es ampliar el concepto desde el contexto en que se trabaje, con la sensibilidad, observación y conocimiento de las particularidades que presentan estas personas.

Definimos la tutoría como: el estar juntos en un recorrido sin tiempo, que haga crecer a ambas personas, con la pretensión de lograr el conocimiento, valores, actitudes, conductas y habilidades; es encuentro donde se asume la atención a situaciones confusas de la personalidad, es acompañamiento de tipo personal y académico durante el proceso educativo para que la persona se desempeñe en la realización de toda tarea y desarrolle hábitos de estudio, se esfuerce por aprender, goce de convivencia social y sea autónomo al tomar sus decisiones. Por tal motivo, la tutoría representa un reto al profesorado para que se instruya sobre las formas en que estas personas conciben el conocimiento y cómo dirimen su aprendizaje.

La tutoría a la que hacemos referencia es ver a los sujetos que habiendo sido aceptados a nivel licenciatura con su condición, ostentan capacidad cognitiva para desenvolverse en las tareas académicas, por ello se instituye la tutoría en:

**Tabla 1**

| Tutoría académica personal | Tutoría de Atención Personalizada | Tutoría Combinada |
|---|---|---|
| Tiene sentido cuando no se alcanzan los objetivos curriculares, se produce un desequilibrio del escolar entre capacidades y exigencia escolar | Se centra en el modelo clínico[1] de la entrevista o de atención individualizada. Es una relación terapéutica, con dimensión preventiva y de desarrollo personal. | Confluyen los derechos humanos con la obligatoriedad en lo escolar. Basada en el modelo Rogeriano al recoger el sentir emocional y terapéutico. |

Elaboración propia

La tutoría propugna la diversidad e interculturalidad al reconocer a las personas con grandes potenciales que superan expectativas antes no consideradas y donde la diversidad es evidente.

1. El proceso clínico tiene tres fases: consiste en la recolección de datos y exámenes en forma sistemática; hacer análisis, síntesis, diagnóstico y pronóstico y desarrollar un plan de tratamiento, manejo y comunicación con el paciente o sus familiares.

## El plan de trabajo

Es identificar situaciones y causas, formular el programa, llevar bitácora de los aspectos percibidos, saber si la discapacidad puede evolucionar o no, reconocer capacidades intelectuales, emocionales, intereses, temperamento, carácter, rasgos de personalidad, aspiraciones, características de movilidad, para articular de manera adecuada la programación que dé sentido a la tarea, con actividades individuales, grupales, colectivas e integrarlos al ambiente social, de convivencia, de inclusión.

## El proceso tutorial

Requiere encauzar la formación de tutores y del personal de apoyo con conocimientos de algunas discapacidades, que no sólo las reconozcan, sino que emprendan las acciones y requerimientos necesarios para saber qué, cuánto pueden aprender, se orienten, tomen las decisiones adecuadas y acordes con las necesidades de los estudiantes al abrirles caminos en su proceso educativo. (La tutoría académica). Vista así, la tutoría se llena de significado para los participantes al ofrecer una educación compensatoria para afrontar las problemáticas académicas, que pueden ser morales y/o axiológicas derivadas de los procesos motivacionales. Gerardo Sánchez Sánchez y Ximena Jara Amigo (2012), consideran que «la tutoría –en cuanto toma de conciencia, es saber dónde se está, dónde se va, cómo conseguir hacerlo–.

# EL TUTOR

Para Sarukhán (1988) «el tutor es la persona que analiza escenarios, propone opciones, sugiere posibilidades de acción. Es importante que no haga una «esterilización intelectual» con sus alumnos al guiarlo solo en lo que el tutor sabe y obligarlo de alguna manera a formarlo a su imagen y semejanza, basado en buena voluntad pero con mal gusto.» (En: Olvera Coronilla, 2015, p. 4)

Hay que sentir la tutoría, no solamente como trabajo de simple acompañamiento ésta va más allá, se persigue además de la formación, una dedicación real para llevar a cabo el acompañamiento en cuestiones del contenido, actividades, cuestiones emocionales, de manera que se manifieste el aprendizaje lo más dignificante para que aprendan y sean los generadores de su seguridad y confianza para que concluyan con éxito su preparación profesional. Habrá que involucrarse en un mundo «posiblemente diferente» cuando estas personas viven otra perspectiva y llegan al espacio académico. Es ofrecer en la tutoría un verdadero acompañamiento, cuestión que a veces se ha dejado de lado para seguir solamente la misma rutina que se sigue en la práctica docente. En algunos casos hay éxito, pero la pregunta es ¿cuántos se quedan en el camino? ¿Cómo hacer el cambio? Hay que reflexionar en la ejecución de la tutoría y no contentarse solamente con lo establecido, sino ver en cada sesión nuevas miradas al futuro, nuevas formas de comunicación y de alteridades «diferentes».

La situación de las personas con discapacidad es que muchos se quedan fuera del sistema educativo por circunstancias personales, institucionales o de una instrucción deficiente. El tutor tiene que reflexionar, cambiar de actitud sobre la práctica docente al frente de cualquier situación, por ello, al establecer el programa de la tutoría es romper modelos y fijar formas reales de acompañamiento, puede pensarse en una planeación tentativa, sin embargo, la tutoría al ser de

dos, hay que escuchar al otro, conocer sus necesidades, elaborar conjuntamente el programa en que ambos se comprometan y se beneficien con la ejecución del plan de aprendizaje.

El docente-tutor al ser consciente de su papel, comprenderá que el trabajo es inacabado-acabado-inacabado, es sortear dificultades que se le presenten al alumno en sus estudios, debe ser la invitación a mejorar en todos los sentidos con una comunicación asertiva amplia para iniciar una nueva ruta en el quehacer tutorial capaz de atender las realidades de los estudiantes ante la diversidad escolar, sin discriminación de sexo, procedencia, raza, religión, etnicidad, nivel social, sobredotación o discapacidad que promuevan la inclusión, la adaptación de la persona a través de intervenciones, metodologías activas, métodos, nuevas tecnologías, recursos, trabajo en equipo, interrelaciones con sus pares, superen las barreras, permitan la participación y aceptación del aprendizaje deseado.

Posiblemente la tutoría no es la única fórmula que permita dar solución a los problemas que presentan estos personajes, aun así, con el proceder del tutor, la tutoría ofrece grandes beneficios, ayuda a solventar el rezago y ausentismo de personas que requieren mayor atención en sus aptitudes y capacidades para adquirir un título profesional que les abra las puertas en un contexto que demanda nuevos compromisos, formas nuevas de trabajo en la industria o en el ramo empresarial con conocimientos y competencias, que exigen innovar en tecnologías, poner de manifiesto el pensamiento creativo, de razonamiento distinto, que imagine, defina y genere soluciones novedosas y originales para responder a los problemas que atañen el mundo personal del alumno. De esta manera, el tutor constituye una alternativa necesaria al considerar en su acompañamiento aspectos, tales como: resolver la problemática, reflexionar la docencia con Pcd, actualizar contenidos con una visión de inclusión, evitar el desinterés que muestran los estudiantes en sus estudios, motivo por el cual debe redoblar su labor de tutor-docente-acompañante para enriquecer las competencias de las personas con discapacidad.

## El encuentro

Debe potenciar fortalezas y desarrollar áreas de mejora, basadas en la radiografía intrapersonal del sujeto donde están los sentimientos que lastiman, que impiden sus logros y frustran sus esperanzas al no dar respuesta a las penurias que le imposibilitan tomar decisiones en momentos de actividad escolar. Implica trabajar con el alumno los procesos de reestructuración necesarios que potencien un aprendizaje amplio donde tutorando y tutor definan la estrategia a seguir, en otras palabras, es un aprendizaje constante para ambos actores que se abren a la experiencia. La tutoría rescata los valores que encarnan dichas personas con un sentido humano y de crecimiento constante para ser integrados al mundo complejo y ambiguo en lo laboral, pero depende de los alumnos luchar por ser parte del mundo en su totalidad y no ser sólo una parte del mismo. Ante el reto de atender alumnos con discapacidad en circunstancias, muchas veces desfavorables económicamente, antecedentes socioemocionales y culturales con limitaciones, la institución debe consolidar el sistema de tutorías para apoyarlos, con el propósito de que puedan superar sus deficiencias, y, por consiguiente, incrementar su eficiencia terminal.

## REFLEXIÓN

La educación enfrenta una encrucijada después de una pandemia, donde las mentes y expectativas de los sujetos se volvieron vulnerables, las Pcd no se han mirado integralmente y es tiempo de completar esta labor de transformación con la creencia profunda de que la educación es un derecho humano, es el fundamento de una sociedad más justa, lo que lleva a desear un cambio de mentalidad, actitud y sensibilidad por parte de los docentes para afrontar problemáticas diversas. Concebir las características de las discapacidades, reconocer los derechos humanos sociales. El proceso tutorial conlleva tomar en cuenta las emociones, los sentimientos que en ocasiones imposibilitan el cambio en el proceso y en otras lo posibilitan. Tener una formación teórica metodológica de técnicas, dinámicas, estrategias, que impliquen un verdadero acercamiento educativo, social y emocional. Lo mencionado requiere un cambio en el proceder cotidiano frente al trabajo de la tutoría, mismo que debe responder al mejoramiento de una relación educativa de enriquecimiento social, de escucha, atención, respeto, aceptación y reconocimiento del otro.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Baker, (2006), Glannon, (2007). Glannon, W. (2007). *Neurodiversity. Journal of Ethics in Mental Health*, 2(2), 1-5.

Bisquerra Alzina, R. (Coord.). (2002). *La práctica de la orientación y la tutoría*. Barcelona: Ciss Práxis.

Gallego, S. y J. Riart. (Coordinadores). (2006). *La tutoría y la orientación en el siglo XXI: Nuevas propuestas*. España: Octaedro.

*La tutoría: un proceso fundamental en la formación de los estudiantes universitarios*. Vol. 35 Núm. 141: Julio-Septiembre. https:www.redalyc,org/pdf/1321322859009.pdf

Narro Robles, J, M. Arredondo Galván. (2013). «La tutoría: un proceso fundamental en la formación de los estudiantes universitarios». En: *Perfiles Educativos* | vol. XXXV, núm. 141, 2013 | IISUE-UNAM. https://www.redalyc.org/pdf/132/13228259009.pdf

Olvera Coronilla, G. (2015: 4). «Breve historia del surgimiento de la tutoría en la UNAM». https://tutoria.unam.mx/sites/default/files/2021-03/Breve_historia_tutoria_0.pdf

Peña Testa, C.L. (2022). «Reconocen proyecto de la UNAM para disminuir desigualdad en estudiantes con discapacidad». https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2022_497.html

Schovanec, J. (2015). *Yo pienso diferente. El extraordinario testimonio de un genio autista*. Madrid: Palabra.

Vázquez, L. (2013, 10 noviembre). Entrevista a Philippe Meirieu «La escuela ya no se ve como una institución capaz de reencarnar el bien común». *La Nación*. Entrevista completa en: www.me.gov.ar/curriform http://www.lanacion.com.or/1636530-philippe-meirieu-la-escuela-ya-no-se-ve-como-una-institucion-capaz-de-reencarnar-el-bien-com

# Posibles sintonías entre la fenomenología hermenéutica aplicada y la teoría histórico-cultural: Conclusiones preliminares

Amanda Aliende da Matta
*Universitat de Barcelona*

Este trabajo presenta los resultados preliminares de un esfuerzo de búsqueda de compatibilidades entre la Fenomenología Hermenéutica Aplicada (FHA) y la Teoría Histórico-Cultural (TCH). Forma parte de un estudio doctoral que tiene, entre sus objetivos generales, hacer una metarreflexión sobre la fenomenología hermenéutica aplicada y reflexionar sobre las implicaciones de la fenomenología en la pedagogía social.

El trabajo realizado para esta aportación es hermenéutico: hemos comparado ambas teorías (FHA y THC) interpretando cada una desde la perspectiva de la otra. El trabajo analítico fue realizado en primer lugar por la autora, que a continuación dirigió un grupo focal en un seminario, con otros 7 participantes que son expertos o estudiantes de THC (7) y han estudiado previamente la fenomenología hermenéutica (1). La reunión no se grabó, pero se tomaron notas en un cuaderno de campo.

En primer lugar, presentaremos una breve introducción sobre la FHA y la THC. Concluiremos exponiendo nuestros hallazgos sobre posibles sintonías entre ambos enfoques.

## ASPECTOS CLAVE DE LA FENOMENOLOGÍA HERMENÉUTICA APLICADA (FHA)

Nos basamos en la propuesta de Raquel Ayala-Carabajo y Max Van Manen de Fenomenología Hermenéutica Aplicada (FHA). Citando a Gadamer y Dilthey, Van Manen (1990, p. 37) explica que las experiencias vividas tienen una estructura o nexo estructural, un patrón o unidad de sentido. Así, la experiencia tiene una característica que hace que su significado sea una unidad de un todo significante, algo único que forma parte de un fenómeno. «La fenomenología es un tipo de investigación en ciencias humanas que debe apoderarse de la vida y darle una expresión reflexiva» (Merleau-Ponty, 1962, citado en Van Manen, 1990, p. 38, traducción nuestra). «De hecho, sólo la FHA nos ofrece la posibilidad de adentrarnos en la naturaleza normativa, pática, prerreflexiva, situacional y conversacional de esta experiencia humana» (Ayala-Carabajo, 2008, p. 413).

El objetivo de este método es volver a acceder al mundo de forma directa y primitiva (Merleau-Ponty, 1962, citado en Van Manen, 1990, p. 38), planteando preguntas sobre el significado y el sentido de la experiencia vivida. Recuperando a Van Manen (1990), su objetivo es también, a través de la escritura fenomenológica, evocar en el lector un revivir reflexivo, una apropiación reflexiva de un fenómeno significativo y un compromiso ético.

El trabajo de la investigadora fenomenológico-hermenéutico, por lo tanto, consiste en indagar por la experiencia de una forma casi-artística, para capturarla holística y analíticamente, evocati-

va y precisamente, única y universalmente, poderosa y sensiblemente (Van Manen, 1990, p. 39). Y lo hace a partir de la experiencia vivida misma, recogida empíricamente: en descripciones de experiencias (personales, de otros o de fuentes literarias), en entrevistas conversacionales o en la observación de cerca (Ayala-Carabajo, 2008, p. 412).

Para acceder a la experiencia de forma directa (conocimiento pre reflexivo) y a las estructuras de significado de este fenómeno (percepción reflexiva), la FHA utiliza fundamentalmente dos métodos filosóficos: la epojé y la *reductio*. Como explica Van Manen, la epojé es suspender las creencias de la persona investigadora sobre el fenómeno investigado.

Para explicarlo, da un ejemplo: describe la experiencia de caminar sobre hojas secas en otoño y acceder a memorias de infancia en su ciudad natal, caminando también sobre hojas. Dice, enseguida, que esta experiencia de memoria puede ser explicada por su estadio de nostalgia, por el estímulo fisiológico de los sentidos, por la neurociencia; pero ninguna de estas explicaciones cognitivas ayudaría a obtener una comprensión fenomenológica sobre esta experiencia. Para comprender el fenómeno vivido de la memoria, por lo tanto, Van Manen (2014, p. 216-217) explica que necesita entrar en epojé: poner entre paréntesis todas sus presuposiciones, entendimientos y explicaciones científicas y abrirse a la experiencia, asombrarse en sus indagaciones.

El significado fundamental de la epojé es el intento de entrar en contacto con el mundo tal y como lo experimentamos, y Van Manen (2014) propone que hay cuatro dimensiones de la epojé-reductio: la heurística (asombro), la hermenéutica (apertura), la experiencial (concreción) y la metodológica (aproximación). La heurística del asombro significa acercarse a una situación buscando lo extraño en lo familiar, desde una actitud de receptividad activa-pasiva en que las cosas se puedan presentar en sus propios términos; es limpiar la mente de lo que genera ruido y permitirse re-conocer lo que se presenta. La hermenéutica de la apertura es practicar la autoconsciencia crítica de alejar las preconcepciones y abrirse a una genuina conversación con el fenómeno. La experiencia de la concretud es ceñirse a la experiencia concreta y ahuyentar las teorías y abstracciones, es atenerse al qué, dónde y cómo del mundo. Y la metodología de la aproximación significa que cualquier línea de investigación particular debe inventarse de nuevo constantemente y no puede reducirse a un conjunto general de estrategias o técnicas de investigación.

La palabra griega *epoché* significa abstención, mantenerse alejado, suspender la actitud natural de dar como ciertas creencias y actitudes. Y ella está profundamente entrelazada con el segundo método filosófico del enfoque, la *reductio*, la vuelta a la esencia de un fenómeno. La reductio se refiere a la manera de crear conocimiento en la FHA: la reflexión fenomenológica sobre la experiencia vivida no es ni inductiva ni deductiva, sino más bien reductiva, ya que no pretende desarrollar esquemas conceptuales ni demostrar una idea preconcebida, sino llegar a las estructuras de significado del fenómeno.

La epojé-reducción heurística, hermenéutica, experiencial y metodológica son los elementos preparatorios generales de la reducción propiamente dicha. Al hablar de generalidad, universalidad, Van Manen (2014) encuentra necesario explicar que la fenomenología no crea reglas ni teorías sobre cómo cada persona experimenta un fenómeno. Tiene que ver con una posible experiencia humana vivida, y no supone que sea compartida por todas las culturas y pueblos. La *reductio* tiene cinco dimensiones: la reducción eidética, ontológica, ética, radical y originaria (Van Manen, 2014, p. 222).

## ASPECTOS CLAVE DE LA TEORÍA HISTÓRICO-CULTURAL (THC)

Para la Teoría Histórico-Cultural (THC), la cultura no es sólo un trasfondo en el que vive una persona. Es una parte inseparable del desarrollo de un sujeto, que se añade a sus sistemas psicológicos y se integra a su personalidad (Vygotski, 1995; Pederiva, Matta & Lovato, 2022).

La teoría de la sociogénesis de las formas superiores de comportamiento, elemento central de la THC, explica que todas las funciones psicológicas que diferencian a los humanos de los animales, las llamadas funciones superiores, son socialmente aprendidas e interiorizadas, por lo tanto, socialmente creadas y adquiridas. Se viven en la cultura y luego se incorporan como parte del propio conocimiento y comportamiento.

El desarrollo, pues, para la THC, se produce en las experiencias con la vida y, sobre todo, con los demás. Una anécdota famosa e ilustrativa que Vigotski utiliza para explicarlo es la de un bebé que intenta agarrar algo que está demasiado lejos de él. Su cuidador ve el intento y agarra la cosa para el bebé. El bebé, al repetir esta acción muchas veces a lo largo de sus días, acaba aprendiendo el gesto indicativo: ahora sabe que, si señala algo, eso significa *quiero esto*. En las relaciones sociales con el mundo se aprenden significados sociales, comportamientos y formas de pensar.

A través del método clínico de la pedología (Vigotski, 2018, p. 48), Vigotski argumenta que la unidad mínima de análisis del desarrollo humano (como se mencionó anteriormente) no es el sujeto, sino la experiencia, es decir, el intermedio que emerge en la relación persona-entorno. Separar al sujeto de su entorno para analizar el fenómeno del desarrollo sería como separar el hidrógeno del oxígeno para analizar el agua ($H_2O$): tendremos dos elementos que, sin embargo, no producen por separado el fenómeno que queremos observar.

Esta relación entre la niñez y el entorno se da de manera singular, ya que no se puede observar el entorno sin entenderlo en relación con ese sujeto en esa etapa específica de desarrollo. «El mero hecho de que el niño cambie, en el proceso de desarrollo, hace que cambie el rol y significado de momentos del entorno, que parecen permanecer inalterables» (Vigotski, 2018, p. 75).

Es importante señalar que la experiencia vivida por una persona no está constituida directamente por el entorno o la experiencia, sino por la relación que establece con este entorno. Es la unidad indivisible persona-entorno, «una unidad en la que se representa, de manera indivisible, por un lado, el entorno, lo que se experimenta – la experiencia vivida siempre está relacionada con algo que está fuera de la persona – y, por otro lado, cómo lo vivo» (Vigotski, 2018, p. 78).

Vigotski (2007) explica, desde el punto de vista genético, la significación y atribución de significados al niño, que se da en medio de las experiencias vividas. Esta sería una vía para la interiorización efectiva de las relaciones interculturales.

La sociogénesis de las funciones psíquicas complejas se refiere precisamente al desarrollo de aquellas funciones específicas del ser humano, funciones humanizadoras, relacionadas con la cultura. Son las que se dan en la relación entre el sujeto y el entorno. Al igual que con el gesto del bebé, los demás saberes culturales y funciones psíquicas complejas son aprendidas por el sujeto en relación con el entorno, en la experiencia vivida. Por eso la ética debe enseñarse a través de la vivencia de un contexto ético, la interculturalidad a través de la vivencia de contextos interculturales (Pederiva, Matta, Lovato, 2022).

## POSIBLES SINTONÍAS ENTRE LA FENOMENOLOGÍA HERMENÉUTICA APLICADA Y LA TEORÍA HISTÓRICO-CULTURAL: CONCLUSIONES PRELIMINARES

Hemos encontrado preliminarmente dos posibles sintonías entre el FHA y la THC: la experiencia vivida como unidad mínima de análisis y el método como camino o brújula.

### Unidad mínima de análisis: la experiencia vivida

Vigotski (2018) afirmaba que analizar el hidrógeno y el oxígeno por separado y tratar de entender a partir de ello qué es el agua es como tratar de aprender sobre educación y desarrollo investigando solo al alumno, a la persona. La unidad mínima de análisis posible es la *perezhivanie*, la experiencia vivida. En la THC, un investigador debe dedicarse siempre al estudio de un sujeto en relación con su medio.

En el FHA, la unidad de análisis es también la experiencia vivida, la forma en que las personas viven el fenómeno. Aunque el objetivo de FHA es analizar el fenómeno en sí, sus estructuras de significado, el estudio se basa en y trabaja con las experiencias de las personas.

### El método analítico como camino o brújula

Van Manen (1990) subraya la diferencia entre una ruta o técnicas fijas y la necesidad de comprender un enfoque para la búsqueda del conocimiento. El autor explica que la FHA es un método si lo entendemos como un camino, una vía. «Sin embargo, los caminos (métodos) no pueden determinarse mediante señales fijas. Hay que descubrirlos o inventarlos como respuesta a la cuestión planteada» (Van Manen, 1990, p. 29).

Vigotski (2018) realiza el mismo proceso de análisis de la etimología de la palabra «método» para explicar que la THC también es un camino y no una estructura definida. El autor defiende que cada objetivo necesita su propio camino.

Por tanto, tanto para el FHA como para la THC, el método de investigación no es una secuencia preestructurada de pasos que hay que dar, sino un camino que el investigador debe seguir con la mentalidad del enfoque como brújula.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Ayala-Carabajo, R. (2008). La metodología Fenomenológico-Hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 26, n.o 2, págs. pp. 409-430. Disponible en https://revistas.um.es/rie/article/download/94001/90621/0.

Pederiva, A. M., Matta, A. A. da ., & Lovato, A. S.. (2022). Contribuições de Vigotski para Pensar uma Educação Intercultural. *Educação & Realidade*, 47, e116915. https://doi.org/10.1590/2175-6236116915vs01.

Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy.* The Althouse Press.

Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice: meaning-giving methods in phenomenological research and writing.* Routledge.

Vygotski, L. V. (1995). *Obras Escogidas Tomo III.* Visor.

Vigotski, L. V. (2007). *Pensamiento y Habla*. Colihue.

Vigotski, L. V. (2018). *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia*. [Org: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes; Trad: Cláudia da Costa Guimarães Santana]. E-Papers.

# ¿Es la teoría e historia de la educación un parte relevante en la formación del profesorado de educación primaria?

José Santiago Álvarez Muñoz
*Universidad de Murcia*

## INTRODUCCIÓN

Dentro de los parámetros que miden el potencial educativo de los contextos educativos formales, la formación del profesor resulta uno de los descriptores más reconocidos, lo cual sitúa tal elemento a debate ante las posibilidades de mejora y las deficiencias encontradas. En el ámbito del magisterio, el currículo requiere de una renovación continuada pues la educación actual está en constante cambio, de manera que, si no es modificada, no es adaptada a las nuevas necesidades planteadas. En el proceso de diseño y elaboración de los planes de formación inicial del profesorado siempre guarda controversia puesto que se ven implicados numerosos departamentos diferenciados a primera escala desde una doble perspectiva: por un lado, generalista, incide sobre las prácticas educativas sin estar asociado a una disciplina conceptual concreta o, por otro lado, las didácticas específicas que comprenden elementos adscritos a campos de conocimientos concretos como las matemáticas o las Ciencias Sociales (Sánchez-Ponce, 2013).

Esta doble perspectiva evoca a un debate ante la jerarquía de necesidades del perfil docente del siglo XXI. Existen autores que subrayan la necesidad de un docente con un amplio bagaje de conocimientos y un nivel cultural alto, de manera que pueda transmitir un amplio rango de saberes, remarcando la importancia de instruir sobre los conocimientos de las diferentes áreas curriculares (Montero et al., 2017). También coexiste otra perspectiva que pone de manifiesto la necesidad de formar a docentes en materias transversales y de elementos no curriculares, como la convivencia o la relación familia-escuela, entendiendo la educación desde una perspectiva globalizada en el que tiene mayor peso la didáctica que el grado de conocimientos que tiene el profesorado.

En este debate deontológico del profesorado, el área de teoría e historia de la educación resulta una de las grandes damnificadas puesto que, a pesar de vertebrar su investigación en campos emergentes del ámbito educativo como la educación en valores, la convivencia, la relación con las familias o el desarrollo comunitario, no termina de adquirir un verdadero protagonismo en los grados de Maestro, al contrario de otros grados de ciencias de la educación como Pedagogía o Educación Social, donde sí ocupan el espacio que se merecen (Thoilliez, 2019). Por ello, desde la propia comunidad educativa se pone de manifiesto la necesidad de reconvertir los planes de profesorado de manera que atiendan en aspectos profesionalizantes no curriculares que se consideran indispensables para el posterior alcance curricular, es decir, sin la presencia de estas herramientas de poco sirve los conocimientos presentes (Mora et al., 2022). Además, estas herramientas, de carácter práctico, requieren de más tiempo para su verdadero dominio.

Este estudio documental se plantea con la finalidad de determinar cuál es el papel del departamento de Teoría e Historia de la Educación en la formación previa del Maestro de Educación Primeria. Estudio que sirve como soporte para determinar las carencias y/o fortalezas de este departamento, contribuyendo a ser un referente para el establecimiento definitivo del decreto que marca la estructura formativa previa de los nuevos docentes de Educación Primaria.

## MÉTODO

Al respecto, el presente estudio realiza una revisión documental de los planes de estudio de formación de los maestros en Educación Primaria en relación a las áreas de Teoría e Historia de la Educación. Para ello, se indagó contabilizando las asignaturas troncales, básicas u obligatorias, junto a los créditos que estas comportan, de esta área que se incluyen en los planes de estudios de la totalidad de universidades españolas públicas que imparten este grado, en este caso 35 instituciones educativas superiores públicas. Todo el análisis fue introducido en la hoja de registro en base a una serie de características a través del programa estadístico SPSS.

## RESULTADOS

En primer lugar, se identifica que la gran mayoría de las universidades, un 56,5%, incluye únicamente una asignatura de seis créditos, siendo la media de créditos a nivel estatal de 8,6, bastante inferior con el resto de departamentos genéricos y de las didácticas específicas, siendo el que menor carga de créditos suele tener en la formación docente de Educación Primaria. Destacar que hay incluso dos universidades que no incorporan ninguna asignatura del departamento.

En segundo lugar, de acuerdo al curso, el 85,6% de las materias se imparte en el primer curso, siendo el resto de las asignaturas parte del segundo curso. Por lo tanto, se muestra una ausencia total de materias en los dos últimos cursos docentes.

Finalmente, de acuerdo a la temática de las materias analizadas, la gran protagonista es la Historia de la Educación, de vital importancia, pero destierra todo el papel de la teoría educativa. A menor nivel, en casos aislados se presentan los siguientes temas: convivencia, educación de la paz o educación en valores.

## CONCLUSIONES

Por consiguiente, los resultados obtenidos determinan la necesidad de una redistribución de las áreas implicadas en la formación del maestro de Educación Primaria puesto que el departamento no tiene el protagonismo que ha de tener. Cada vez son más los estudios que identifican la ausencia de valores, los problemas de convivencia y los conflictos con las familias como una de las principales problemáticas que han de hacer frente los docentes en su quehacer diario, identificando la causa en la ausencia de herramientas para dar solución a este tipo de altercados. Por ello, la universidad, como institución que da respuesta profesional a las necesidades identificadas, ha de rediseñar los planes del profesorado para poder acotar mejor las divergencias presentes en la

realidad educativa. Sin embargo, el cumplimiento de este propósito resulta difícil de conseguir cuando se mantiene una ley educativa que proyecta la acción educativa como un saber depar-mentado en la que los alumnos aprenden desde contenidos parcelados y una organización de los tiempos encarcelada en una perspectiva hermética y limitada (Ochoa y Peiró, 2012). Ante ello, para evitar conflictos entre áreas o departamentos, para suplir las necesidades formativas o preferencias personales, sería útil incluir más optatividad en el reparto de créditos, incluir micro-formaciones de grado respecto a temáticas concretas o dotar de contenidos interdisciplinares en aquellas áreas adscritas a las didácticas específicas.

En conclusión, el modelo educativo actual hace defensa de una concepción de educación como ente transversal y globalizador de manera que la deparmentación por áreas cada vez es menos visible en los centros desde propuestas interdisciplinares. Sin embargo, tal situación no se ha hecho extensible a las etapas educativas superiores. Además, se está formando a un profesorado que tiene una amplia gama de conocimientos epistemológicos disciplinares, pero, tal y como sostiene Montero (2018), se está obviando elementos de igual relevancia como la coeducación, la educación en valores, la relación con las familias o el cuidado de la convivencia, núcleos clave del departamento de Teoría e Historia de la Educación. Es por ello que se subraya la necesidad de que todas las universidades y el ministerio de Educación replantee el modelo de formación docente en Educación Primaria ofreciendo un modelo más actualizado a lo que el modelo educativo actual demanda.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Montero Mesa, L. (2018). Relaciones entre teoría y práctica en la formación inicial. Percepciones de formadores y estudiantes del Grado de Maestro en Educación primaria. *Educatio siglo XXI, 36*(2 Jul-Oct), 303-330. https://doi.org/10.6018/j/333061

Montero, L., Piñeiro, E. M., y Colén, M. (2017). Los estudios de Grado en la formación inicial de Maestros en Educación Primaria. Miradas de formadores y futuros maestros. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, *21*(1), 1-16. https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/58041

Mora Miranda, N., Martínez-Otero Pérez, V., Santander Trigo, S., y Gaeta González, M. L. (2022). Inteligencia emocional en la formación del profesorado de educación infantil y primaria. *Perspectiva Educacional, 61*(1), 53-77. http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.1-art.1234

Ochoa Cervantes, A., y Peiró i Gregori, S. (2012). El quehacer docente y la educación en valores. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(3), 28-48. https://www.redalyc.org/pdf/2010/201024652002.pdf

Sánchez Ponce, C. (2013). Estructuras de la formación inicial docente: Propuesta de un sistema clasificatorio para su análisis. *Perfiles educativos, 35*(142), 128-148. https://doi.org/10.1016/S0185-2698(13)71853-1

Thoilliez Ruano, B. (2019). Sentido y alcance disciplinar de la Teoría de la Educación en la formación inicial de docentes de Educación Primaria. En Ministerio de Educación y Formación Profesional (coord.) *La formación inicial del profesorado en España* (pp. 59-73). Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Formación Profesional

# Preparación para el mundo laboral docente desde una propuesta de trabajo fin de grado colaborativo

José Santiago Álvarez Muñoz
*Universidad de Murcia*

## INTRODUCCIÓN

Con la implementación del plan Bolonia en el sistema universitario europeo se introdujo una renovación de los planes de estudio y, por consiguiente, de las metodologías docentes (Gijón y Crisol, 2012). Una de las novedades supone la obligatoriedad de realizar, al final de los estudios universitarios, un trabajo fin de grado o máster en el cual se sintetiza todos los aprendizajes obtenidos desde una perspectiva práctica y científica. Aunque suponga un ejercicio de autonomía y madurez académica este suele ser realizado acompañado de una tutela a modo de guía y asesoramiento. No obstante, fruto de la excesiva burocracia y tarea docente, se halla el principal problema de la insuficiencia de tiempo libre del profesorado universitario para atender correctamente esta tarea de acción tutorial y orientación, mermando la calidad de los trabajos presentados. Además, es común un déficit de conocimientos del alumnado para abordar el desempeño de este trabajo académico, en el área de educación se requiere de un mayor ejercicio de la competencia transversal, desde todas las áreas y de forma específica, para dotar a los discentes de las suficientes herramientas para afrontar con éxito este trabajo universitario fin de estudios (Cáceres y Salas, 2012).

En el ámbito académico universitario, al contrario que las etapas de educación obligatoria, como Educación Primaria o Educación Secundaria Obligatoria, aún persiste un enfoque individualista en la metodología docente. No obstante, es cierto que en el ámbito de ciencias de la educación suele ser común el trabajo grupal pero normalmente desde un enfoque colaborativo, sin demarcación de roles y enfocado al producto final, y sin una tutorización específica del docente tutor. Supone una propuesta de trabajo totalmente alejada de la realidad laboral, presente con equipos multidisciplinares que se coordinan para el buen desempeño laboral, y la científica, que trabaja por medio de equipos de investigación que, desde reuniones periódicas y equipos de trabajo, articulan toda su actividad científica (Lafuente et al., 2019). De esta manera, en el caso concreto del trabajo fin de grado se presenta como una práctica aislada realizada de forma individual, lo cual dista mucho de lo visible en los estudios de investigación en los cuales se implican numerosos investigadores para la creación de un producto científico común (Zamora et al., 2015).

De esta forma, ante la necesidad de articular propuestas metodológicas de innovación en consonancia con las nuevas bases del sistema universitario, se plantea el requerimiento de diseñar y evaluar una propuesta de innovación educativa en el desarrollo de uno de los principales desafíos del estudiante del plan Bolonia: El Trabajo Fin de Grado. De esta forma, se estable esta investigación evaluativa que tiene como finalidad principal establecer el grado de satisfacción

de los participantes ante una propuesta de trabajo cooperativo para el desarrollo del trabajo fin de grado.

## MÉTODO

Siguiendo tales preceptos, se presenta la propuesta de innovación docente en la línea de trabajo de la tutorización y seguimiento del trabajo fin de grado. Una intervención cooperativa con diez alumnas del grado en Educación Infantil de la Universidad de Murcia para la realización del trabajo de fin de grado desde la línea de trabajo de intervenciones puntuales, propuestas de investigación-acción desde una secuencia de enseñanza-aprendizaje que aborda unos contenidos o metodologías concretas que lo hacen especial. Para ello, como si de un grupo de investigación se tratara, se articuló un equipo de trabajo conformado por el propio docente-tutor, como si fuera el investigador principal que coordina y acompaña, y las cinco alumnas de grado que conforman el resto de investigadores. El método de trabajo se realizó desde la celebración de reuniones periódicas, desde el reglamento de la Universidad de marcan 3 seminarios para la constitución del trabajo, sin embargo, en este caso, se realizaron cinco sesiones, además de encuentros individuales para dudas y revisiones. El proceso de trabajo conforma las siguientes fases:

- Fase 1- Presentación y lluvia de ideas. En esta reunión se explica cómo se ha de realizar el trabajo y establecer el tema central de estudio. Se le explican las pautas de búsqueda para la consulta bibliográfica del tema.
- Fase 2- Demarcación del bagaje científico. Los estudiantes establecen los hallazgos más recientes respecto al tema del estudio marcada. A partir del mismo, establecen cinco posibles cuestiones o nuevas líneas de investigación-acción en torno a una temática concreta, las cuales se complementan entre sí.
- Fase 3- Presentación de la intervención y el diseño de investigación-acción. Cada uno presenta su propuesta de intervención junto a su marco de trabajo metodológico. Al final de cada presentación, el resto de compañeros presentas propuestas de enriquecimiento y mejora o la exposición de cuestiones para aclarar el trabajo.
- Fase 4- Asesoramiento y organización de los datos. Una vez realizada la intervención, los estudiantes acuden con los instrumentos y la recopilación de datos, a fin de poder clarificar en cada caso como poder organizar y presentar los resultados.
- Fase 5- Presentación del estudio de investigación y sus resultados. Cada estudiante expondrá su trabajo de investigación con sus resultados y conclusiones y, al final, se redactará un documento en común que aúne lo obtenido en los cinco estudios de investigación.

En este proceso de tutorización cooperativa, se recolectó, desde una perspectiva mixta, información respecto la opinión de los estudiantes en relación con el uso de esta metodología de trabajo para el desarrollo del trabajo fin de grado. Desde una perspectiva cuantitativa se aplicó un cuestionario de satisfacción compuesto por 8 ítems valorados en una escala de uno a cinco, datos analizados desde el programa estadística SPSS. En el caso del ámbito cualitativo, se realizaron entrevistas con cuestiones abiertas analizadas desde una parrilla de análisis.

## RESULTADOS

De acuerdo a los datos cuantitativos, se aprecia que el alumnado demuestra un mayor interés en la asignatura (ítem 2) al igual que un incremento de la satisfacción (ítem 7), también destaca como el mejor beneficio el fomento del aprendizaje, identificando el trabajo grupal como la mejor forma de conformar una comunidad de aprendizaje. Por el contrario, no se aprecia la misma repercusión en su aprendizaje en el ámbito laboral (ítem 3,4 y 6).

**Tabla 1.** Estadísticos descriptivos grado satisfacción alumnado ante propuesta colaborativa de trabajo fin de grado

| Ítems | Media ($\bar{x}$) | Desviación típica (σ) |
|---|---|---|
| Me encuentro motivado/a para llevar a cabo esta actividad. | 4,2 | 0,6 |
| El planteamiento de esta actividad hace que mi interés en la asignatura aumente. | 4,6 | 0,7 |
| Considero que la realización de esta práctica aumentará mis conocimientos para adecuarme a las demandas del mundo laboral. | 3,8 | 0,8 |
| Considero que la realización de esta práctica aumentará mis habilidades para adecuarme a las demandas del mundo laboral. | 3,6 | 0,5 |
| Considero que la realización de esta práctica aumentará mi capacidad resolutiva. | 4,0 | 0,6 |
| Esta práctica me permitirá estar plenamente actualizado en las nuevas tendencias dentro de mi ámbito laboral y profesional. | 3,8 | 0,7 |
| En general, creo que quedaré satisfecho con la actividad. | 4,6 | 0,8 |
| Considero que la metodología empleada en esta práctica fomentará mi aprendizaje. | 4,8 | 0,6 |

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a los datos cualitativos, agrupados e interpretados, se muestra a partir de los siguientes apartados una síntesis de los resultados más destacables:

1. Beneficios: Más seguridad para realizar el trabajo al estar en compañía, valoración de las aportaciones de los demás para mejorar el trabajo, estrechamiento de los vínculos con los compañeros para ayudarse a resolver este desafío final de la carrera y visión del docente como un ente de soporte en lugar de un agente de evaluación y control.
2. Inconvenientes: Periodos cortos puesto que se hace en un cuatrimestre y debería ser todo el curso para desarrollar un proyecto más longitudinal, ausencia de destrezas básicas de investigación y los posibles conflictos ante las diferencias que puede concurrir en el desarrollo del trabajo.

## CONCLUSIONES

De esta forma, en base a los hallazgos obtenidos, se apuesta por la necesidad de mejorar la formación en los grados de ciencia de la educación en las competencias específicas de investigación además de implementar propuestas metodológicas cooperativas reales, no colaborativas, que adquieran unas mejores habilidades para trabajar el grupo. También, desde lo que supone el trabajo de fin de grado, la extensión de este tipo de intervenciones promulgará acciones de investigación, en un nivel inicial, más consistentes y de mayor calidad, de manera que el alumnado se vea más hábil y motivado de aplicar, posteriormente, en su labor docente, la herramienta de la investigación como medio para mejorar la realidad educativa.

Por ello, se espera que le presente trabajo sirva como aliciente al profesorado universitario y las propias instituciones para que elimine los modelos academicistas antiguos, basado en la evaluación sin tutoría para dar paso a un estilo de organización en el que los docentes realizan un acompañamiento real. Además, en el caso de las tareas de educación, estas formas de trabajo cobran especial relevancia ante su estrecha vinculación con la realidad laboral dado que los docentes no han de trabajar de forma aislada, sino que se ha de poner en alza la importancia de la coordinación docente como plataforma de soporte para el mejor desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así, de esta manera, la universidad se acercará un poco más al modelo profesional completo y competencial que tanto define el modelo educativo del siglo XXI.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Cáceres-Lorenzo, M. T., y Salas-Pascual, M. (2012). Valoración del profesorado sobre las competencias genéricas: su efecto en la docencia. *Revista iberoamericana de psicología y salud*, *3*(2), 195-210. https://www.redalyc.org/pdf/2451/245124456007.pdf

Gijón Puerta, J., y Crisol Moya, E. (2012). La internacionalización de la Educación Superior. El caso del Espacio Europeo de Educación Superior. *REDU. Revista de Docencia Universitaria, 10*(1), 389-414. https://doi.org/10.4995/redu.2012.6137

Lafuente Lechuga, M., Faura Martínez, Ú., Puigcerver Peñalver, M. C., Bote, M., y Martín Castejón, P. J. (2019). El Trabajo de Fin de Grado en las Facultades de Economía y Empresa españolas desde la perspectiva de los docentes. *Journal of Management and Business Education*, *2*(3), 215-230. https://doi.org/10.35564/jmbe.2019.0015

Zamora-Polo, F., y Sánchez-Martín, J. (2015). Los Trabajos Fin de Grado: una herramienta para el desarrollo de competencias transversales en la Educación Superior. REDU. *Revista de Docencia Universitaria, 13* (3), 197-211. https://doi.org/10.4995/redu.2015.5426

# La naturaleza discursiva de la universidad: una aproximación histórico-educativa

Raúl Arango Pérez
*Universitat de Barcelona*

Las últimas décadas han supuesto una serie de giros radicales en las instituciones universitarias. Es, en realidad, un signo de nuestro tiempo. Las tradicionales concepciones han cedido ante los golpes de los vientos que sacuden nuestros días. Si bien estos vientos son multidireccionales, comparten un mismo vector: la mercantilización. La posmodernidad, tardomodernidad, o modernidad líquida, desolidificó las bases de nuestra cultura, y el neoliberalismo se infiltró entre sus brechas. Con la expansión del neoliberalismo, «la victoria

del capitalismo no es solo económica, sino también ideológica y, por tanto, cultural» (Llopis, 2014, p.50). La universidad, que fuere templo de la alta cultura, no se ha librado de este fenómeno. Ha sufrido mutaciones controversiales que han ido desde sus pilares institucionales hasta su enfoque del saber.

Uno de los principales efectos de este giro, incentivado al mismo tiempo por la crisis que atraviesa el humanismo, es el abandono de la idea de universalidad en la universidad, pese a que su coincidencia etimológica lo muestre contradictorio. Esteban y Román (2016) señalan un giro a la «universidad de la eficiencia», en la que las habilidades o competencias profesionales dejan al conocimiento y a la formación humanística en un segundo plano, ya que «este tipo de formación ya no responde a una universidad que pretende ser eficiente» (p.64). Frente a este suceso, y en la línea de Esteban y Román (2016), en el presente escrito se defiende la universalidad como «un rasgo propio de la universidad que no debería ser banalizado por su aparente arcaísmo, sino que debería ser recuperado en tiempos de incertidumbre» (p.66), tales como en los que nos ha tocado vivir.

Otro rasgo característico de nuestra época es la superación de los absolutos, o, al menos, de los antiguos absolutos. La negación de saberes absolutos afecta inevitablemente a la universidad. Pese al riesgo que conlleva la relativización del saber, supone al mismo tiempo un reto y una enorme oportunidad para acercarnos a él sin imposiciones. En este contexto podría parecer que la universalidad deviene inalcanzable. Es un supuesto cargado de verdad, sin embargo, la universalidad no pierde su valor, sino que lo transforma, pasando de ser un momento a ser un camino. Debemos tender hacia la universalidad, aun sabiendo que nunca llegaremos a abrazarla por completo. Este camino no se hace en solitario, pues, ante la ausencia de absolutos, no queda otro acercamiento a la universalidad que la construcción intersubjetiva.

Sólo se puede aspirar a la intersubjetividad mediante el diálogo, eso es, siguiendo los supuestos que nacen de la construcción compartida, abierta a la participación de múltiples razonamientos, que se presentan como interpretación conjunta de un mundo común. Bajo estos términos, «llegar a la verdad pasa por el esfuerzo de la definición, el esfuerzo en la búsqueda compartida de la palabra, de la fijación de un sentido donde uno y otro, uno con otro, buscamos instalarnos en lo común que llamamos universal» (Domingo, 1991, pp. 177-178). Al mismo tiempo, en la otra cara de la moneda, existe una perspectiva monológica que no toma la pretensión de universalidad como objetivo, sino que se resguarda bajo interpretaciones aisladas que, además, no tienen

por qué haberse nutrido anteriormente de otras interpretaciones. Vila (2011) define brevemente las dos posiciones:

Filosóficamente, el término dialógico hace referencia a acciones que tienen lugar por medio del diálogo y la argumentación entre varias personas o colectivos y cuyos resultados se aceptan como válidos para las mismas, en contraposición con la visión monológica, tan extendida en la práctica educativa, en la cual la validez viene determinada por el razonamiento individual aislado. (p.12)

He aquí las dos naturalezas discursivas que pueden surgir ante la crisis de los absolutos. Una toma el diálogo como construcción intersubjetiva con pretensiones universalistas, y la otra toma el razonamiento individual como fuente de saber, poniendo la palabra aislada en el hueco que han dejado los absolutos, eso es, convirtiéndose en uno. La universidad de la eficiencia defiende que la realidad «demanda soluciones concretas y particulares» (Esteban y Román, 2016, p.63), que es lo mismo que proponer los discursos aislados, es decir, monológicos, como el tipo de saberes que debe abrazar y aportar la universidad. En el presente escrito se defiende que, al contrario, la universidad debe ser el baluarte de los grandes discursos construidos dialógicamente, señalando el camino hacia la universalidad mediante la intersubjetividad, única forma de orientar el saber ante la ausencia de absolutos. Procede ahora tratar de descifrar cómo la universidad adquiere una naturaleza discursiva dialógica.

Distinguimos dos tipos de diálogo que deben componer el saber universitario de la universidad dialógica. Existen, por un lado, el diálogo generacional, y, por otro lado, el diálogo transgeneracional, englobando sus posibilidades sincrónicas y diacrónicas. Se toma como punto de partida el concepto de generación que Ortega (1958) introduce en El tema de nuestro tiempo, quien afirma que «es el concepto más importante de la historia, y, por decirlo así, el gozne sobre que ésta ejecuta sus movimientos» (p. 7). El planteamiento presentado se toma desde la afirmación de que «somos en primer lugar seres históricos antes de ser contempladores de la historia, y sólo porque somos lo primero podemos ser lo segundo» (Dilthey, 1944, p.258), es decir, que la historia no nos pertenece, nosotros pertenecemos a ella (Gadamer, 1977), y que «cada generación tiene su vocación propia, su histórica misión» (Ortega, 1958). La universidad juega un papel histórico decisivo. Cuenta con un legado a sus espaldas que le proporciona el privilegio de partir con un gran bagaje de saber, pues es el templo de los grandes saberes, y tiene la misión de servirse de él, aterrizarlo, adecuarlo, y dirigirlo según las necesidades de la circunstancia, con vistas a garantizar que la siguiente generación que aterrice en la Universidad disponga de un legado igual o más fértil. El diálogo es el componente que permite establecer la selección necesaria de aquellos saberes dignos de ser elevados, tomando la intersubjetividad como criterio principal.

En lo que atañe a las implicaciones de la universidad en el diálogo generacional, se recupera la idea habermasiana de «comunidad ideal de diálogo», en la que se pretende que el máximo de individuos participe en el diálogo de legitimación intersubjetiva del saber, requiriéndole la rigurosidad que supone la tensión dialógica:

Un saber 'común' tiene que satisfacer condiciones bien exigentes. Pues no sólo estamos ante un saber 'común' cuando los participantes concuerdan en algunas opiniones; tampoco cuando saben que concuerdan en ella. Llamo común a un saber que funda un acuerdo, teniendo tal acuerdo como término de un reconocimiento intersubjetivo de pretensiones de validez susceptibles de crítica. Acuerdo significa que los participantes aceptan un saber como válido, es decir, como intersubjetivamente vinculante. (Habermas, 1989, p.481).

¿Cómo participa e influye la universidad en la comunidad de diálogo? Ortega (1958) afirma que una de las principales misiones de la universidad es «hacer del hombre medio, ante todo, un hombre culto —situarlo a la altura de los tiempos» (p.53). Esta elevación cultural del hombre medio que Ortega exige a la universidad comporta, al mismo tiempo, la capacitación del sujeto para una participación de mayor calidad en el diálogo. Al mismo tiempo, Ortega (1958) indica que «la Universidad tiene que estar también abierta a la plena actualidad; más aún: tiene que estar en medio de ella, sumergida en ella» (p.77), nutriendo y nutriéndose al mismo tiempo de la interacción dialógica con otros sujetos que comparten circunstancia.

Respecto al diálogo transgeneracional, aquí la universidad debe hacerse cargo de su historicidad, sirviéndose del privilegio que supone, y poniéndola a disposición de los ciudadanos y de la construcción del saber. Tafalla (2003), señala que «Los presentes deben asumir su responsabilidad respecto a aquellos que no forman parte de la comunidad de diálogo y que constituyen la verdadera mayoría de la humanidad[...] Sólo la memoria constituye la verdadera universalidad moral, que los presentes deben asumir como su responsabilidad» (p. 205). La universidad contiene en su memoria las aportaciones de ilustres sujetos de generaciones anteriores, cuyos planteamientos aún tienen mucho que decir en el presente y en el futuro. Es su responsabilidad trasladarlos a la comunidad de diálogo por tal de enriquecerlo, ensanchando la estrecha visión que puede llegar a proyectar una generación concreta. De este modo, la memoria, tesoro de la universidad, podrá constituirse como memoria ejemplar (Todorov, 2013), permitiendo «utilizar el pasado con vistas al presente» (p.22). Este uso de la memoria requiere de una perspectiva educativa conservadora (Arendt, 2018), en el sentido de conservar aquellos elementos que intersubjetivamente son considerados como dignos de ser elevados y perpetuados.

Esteban (2019) advierte de la tendencia universitaria actual de concebir la historia y el pasado como una simpleza y un estorbo, e indica que, al contrario, se debe «incorporar la tradición al debate sobre las circunstancias en las que la universidad actual se encuentra y ante las que debe mantener la cabeza a flote» (p. 14). Bajo nuestros términos, igual que lo sería someterse dócilmente a la tradición, renegar absolutamente de ella supone una clausura en el monólogo, cerrándole las puertas al diálogo, nuestra mayor fuente de riqueza, y única manera de construir un saber que camine hacia la universalidad. Ortega (1958) destaca «la importancia histórica que tiene devolver a la universidad su tarea central de «ilustración» del hombre, de enseñarle la plena cultura del tiempo, de descubrirle con claridad y precisión el gigantesco mundo presente, donde tiene que encajarse su vida para ser auténtica» (p.67). La apertura al diálogo, tanto en su forma generacional como en su variante transgeneracional, es la única vía para dotar a la universidad de la potencia y legitimidad requeridas para llevar a cabo tan ambiciosa misión. Es por ello que, si pretendemos que la universidad ocupe el puesto que se merece, debemos defender e incentivar, con nuestras ideas y con nuestros actos, una universidad cuya naturaleza discursiva sea dialógica. De otro modo, la deriva monológica pronto abrirá paso a un nuevo aspirante al trono del saber. Todos defendemos que la universidad debe adoptar un papel protagonista en la conducción de los tiempos, erigiéndose como autoridad cultural. Tratar de imponer dicha autoridad es un error. Hagámosla digna de ser reconocida como tal, y sólo así podrá ser elevada intersubjetivamente.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Arendt, H. (2018). *Entre el pasado y el futuro*. Partido de la Revolución Democrática.

Dilthey, W. (1944). *El mundo histórico*. Fondo de Cultura Económica.

Domingo, A. (1991). *El arte de poder no tener razón: la hermenéutica dialógica de Gadamer*. Universidad Pontificia de Salamanca.

Esteban, F. y Román, B. (2016). *¿Quo vadis, universidad?.* UOC.

Esteban, F. (2019). *La universidad light. Un análisis de nuestra formación universitaria*. Paidós Educación.

Gadamer, H-G. (1977). *Verdad y Método*. Sígueme.

Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa. Complementos y estudios previos*. Cátedra.

Llopis, R. (2014). La cultura en la época del capitalismo cultural: Tendencias y controversias. *Culturas. Revista de Gestión Cultural*, 1(1), 46-60.

Ortega, J. (2002). *Misión de la Universidad*. Alianza.

Ortega, J. (1958). *El tema de nuestro tiempo*. Revista de Occidente.

Vila, E. (2011). Racionalidad, diálogo y acción: Habermas y la pedagogía crítica. *Revista Iberoamericana de educación*, 56(3), 1-15.

Tafalla, M. (2003). *Theodor W. Adorno: Una filosofía de la memoria*. Herder.

Todorov, T. (2013). *Los abusos de la memoria*. Paidós.

# Perspectivas teóricas y prácticas de la educación del carácter en la universidad

Mónica Argemí; Karen Armijos-Yambay; Álvaro Balaguer; Aurora Bernal Martínez de Soria; Concepción Naval; Daniela Salgado Gutiérrez y Jorge Luis Villacís

*Universidad de Navarra, Universidad Internacional de La Rioja y Universidad Panamericana*

## INTRODUCCIÓN

El estudio de la Educación del carácter en la Universidad ha emergido recientemente tanto para abordar el tema desde la teoría como buscando su posible proyección en prácticas educativas. Presentamos en este capítulo una muestra de indagaciones sobre la Universidad y la educación del carácter que han llevado a cabo algunos de los miembros del grupo de investigación Educación, ciudadanía y carácter (GIECC) de la Universidad de Navarra liderado por Concepción Naval.[2] Los temas investigados en relación con la educación del carácter y la universidad son: la educación liberal, el florecimiento humano, dos propuestas para educar el carácter en la universidad y el liderazgo servicio.

### Identidad de la educación liberal

Existe un elevado número de Universidades y *Colleges* que disponen de cursos, organizados de diversas maneras y que reciben nombres distintos, pese a constituir ejemplos de un mismo concepto educativo (educación liberal). En el siglo XXI han aumentado en número esos programas y existen estudios descriptivos sobre algunos de ellos que han surgido en diferentes lugares del mundo -distintos a EEUU- como Europa, Oriente Medio, entre otros (Godwin, 2013). Con el fin de conocer los eventuales rasgos identitarios de la educación liberal se realizó un estudio Delphi con tres objetivos de investigación: 1) definir y justificar la presencia de la educación liberal en la educación superior; 2) enumerar los objetivos que mejor identifican un programa de educación liberal; 3) indagar sobre las metodologías, estrategias y prácticas docentes utilizadas en la educación liberal.

### Método Delphi

El método Delphi se clasifica como uno de los métodos generales de prospectiva, que busca acercarse al consenso de un grupo de expertos tomando como base el análisis y la reflexión de un problema definido (Valera-Ruiz, et al., 2012; Reguant-Álvarez et al, 2016). En nuestro caso pretendimos obtener información de un panel de expertos compuesto por especialistas en educación liberal. El cuestionario entregado a los expertos se organizó en cinco bloques. 1)

2. Grupo de investigación Educación, ciudadanía y carácter GIECC: https://www.unav.edu/web/educacion-ciudadania-y-caracter

Conceptualización. Definición de educación liberal; 2) Objetivos específicos de un programa de educación liberal; 3) Metodologías docentes de un programa de educación liberal; 4) El docente de un programa de educación liberal y el contexto institucional; 5) Evaluación del impacto de un programa de educación liberal.

### Conclusiones del estudio

Los resultados obtenidos apuntan a que existe consenso en ciertos aspectos de lo que es la educación liberal. A nivel de conceptualización, hay acuerdo en que este modelo educativo se propone –en parte– una educación para la vida, como se apunta desde sus orígenes. Además, cuando se plantea la cuestión sobre el fin de la educación liberal, se afirma que el fin supremo de esta educación es el crecimiento como persona humana y el *flourishing*. Los expertos consideran que una buena educación liberal es capaz de influir en el carácter del alumno, porque contribuye al desarrollo de capacidades y habilidades que son moralmente relevantes.

Una de las definiciones consensuadas menciona, en concreto, que esta educación enseña al alumno a pensar por sí mismo, de manera que adquiere la virtud (*performance virtue*) del pensamiento crítico y del juicio, entre otras. También se mencionan la razón práctica, la imaginación moral y las habilidades que preceden al buen hacer, como la deliberación.

Un elemento importante en este sentido es la apertura mental que se proponen los programas; la formación interdisciplinar ayuda a que el alumno considere las cosas desde diferentes perspectivas. Con ello, se le capacita tanto para cuestionarse a sí mismo como para comprender mejor la realidad. Esta aportación es relevante, pues un componente esencial de la vida virtuosa es buscar el bien más allá del propio bien, procurando el del prójimo.

Se afirma que esta educación afecta al propio desarrollo (*holistic character development, moral development, moral character*). Es decir, la educación liberal abarca al alumno como un todo, sin quedarse en aspectos parciales. Este es uno de los rasgos por los que suele caracterizarse, pues educa –o puede educar– *the whole person*.

En este sentido, conviene no reducir la educación liberal al aula, porque la educación liberal es siempre situacional: se da en un lugar, con unas personas, en un contexto y entorno. Es cierto que lo principal ocurre en el aula, pero no sería correcto excluir estos elementos complementarios en la educación liberal (DeNicola, 2012). La educación liberal comparte objetivos con la educación del carácter y eso la hace especialmente idónea como marco para educar el carácter.

## LA EDUCACIÓN PARA EL FLORECIMIENTO EN LA UNIVERSIDAD

El fenómeno de la educación para el florecimiento en las universidades es un tema menos investigado que en la educación obligatoria, en la cual se han desarrollado más iniciativas en la promoción y evaluación del florecimiento. Existe un creciente número de evidencias científicas que sugieren que la educación del carácter potencia fortalezas y virtudes vinculadas a componentes de diversos modelos de florecimiento humano (de la Fuente et al., 2022; Wagner et al., 2021), y especialmente el propósito. Aunque ambos conceptos se relacionan con el desarrollo personal, y comparten buena parte de su esencia y aplicación práctica a lo largo de la historia, presentan algunas diferencias relativas a enfoques, objetivos, metodologías y contextos. El florecimiento humano se encuentra influido por el entorno social, cultural y económico, mientras la educación

del carácter se centra en las características y rasgos de la persona -y en cómo impactan en el contexto-. Mientras el florecimiento se corresponde con vidas plenas y significativas con bienestar, alcanzar las metas y el potencial, la educación del carácter se refiere al cultivo intencional de virtudes y rasgos del carácter. Por eso, la educación del carácter contribuye al florecimiento humano (Bernal y Naval, 2023; Kristjánsson, 2019).

### El florecimiento en el contexto universitario

En el contexto universitario, el florecimiento se refiere a un estado óptimo de bienestar, donde los estudiantes tienen éxito tanto en la faceta académica e intelectual como en las dimensiones físicas, emocionales, sociales y espirituales (Bernal y Naval, 2023). Han mejorado el florecimiento en universitarios, por un lado, diversas intervenciones basadas en la psicología positiva, contenidos transversales, educación personalizada, entornos de apoyo en los campus, y ofrecer experiencias de aprendizaje significativas para servir a la sociedad y, por otro lado, factores como la actitud, la salud física, el apoyo social, las relaciones significativas, o el sentido de propósito. Conocer cada vez con mayor precisión estos factores ayudará a las universidades a perfilar la planificación de la respuesta educativa para promover el florecimiento de sus estudiantes (Garzón-Umerenkova et al., 2018).

### Retos para la educación para el florecimiento en la universidad

Si la misión de la universidad es mejorar la sociedad por medio del conocimiento y la formación integral, la educación para el florecimiento debería ser uno de los vectores prioritarios de la educación superior. Dada la contribución de la educación del carácter con el florecimiento humano y, de hecho, la primera resulta indispensable para el segundo, una de las prioridades de las instituciones universitarias debería orientarse a crear entornos de aprendizaje y programas que promuevan el florecimiento humano para que los estudiantes alcancen un desarrollo pleno explotando sus talentos para servir a la sociedad.

## MARCO CONCEPTUAL PARA UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN DEL CARÁCTER BASADO EN LA LECTURA DE TEXTOS FENOMENOLÓGICOS

En los últimos años se ha visto un renovado interés por el estudio del carácter y su educación, especialmente en lo concerniente a la formación del carácter en la universidad (Brant et al., 2022). Diversos autores señalan la importancia del diseño de programas específicos, tanto dentro y fuera del currículo, para promover el desarrollo de virtudes tales como el liderazgo, el servicio y la sabiduría en los estudiantes universitarios (Naval et al., 2022). Presentamos una propuesta innovadora: el marco conceptual para el diseño de un programa para educar el carácter de los estudiantes universitarios basado en la lectura de textos fenomenológicos.

### Texto fenomenológico

De acuerdo con el investigador y pedagogo Max van Manen (1997), un texto fenomenológico es una narración discursiva, fruto de una investigación fenomenológico-hermenéutica, que transforma las experiencias vividas en una pieza escrita con un efecto dialógico que provoca una ape-

lación a las sensibilidades cognitivas y no cognitivas de los lectores a través de la aproximación reflexiva del lector a un fenómeno humano (p.ej. la esperanza vivida en la relación pedagógica del profesor con su alumno, o la responsabilidad en la relación del médico con su paciente). Un texto fenomenológico, al favorecer una comprensión más reflexiva de una experiencia vivida, invita al lector a reconocer y a revivir esas experiencias.

En el contexto de la educación del carácter en la universidad, la lectura de textos fenomenológicos encierra un potencial formativo (Jordán, 2008). A través del contacto de los alumnos con experiencias vividas acerca de la práctica de diferentes virtudes en sus respectivas profesiones futuras, se busca despertar en ellos el deseo de emulación, de cuestionarse reflexivamente: «¿no podría yo también ejercer mi futura profesión de esta manera?». Dicho de otro modo, aquí se piensa que la lectura y reflexión de textos fenomenológicos acerca de la práctica de las virtudes en las profesiones tiene la potencialidad formativa de suscitar el deseo de repetir tales actuaciones. Consideramos esto último como el primer paso para un proceso de formación y desarrollo de hábitos del carácter en el contexto de la educación universitaria, pues por la vía del ejemplo vivo se llega a una comprensión a la que las directrices teóricas se quedan cortas.

### Marco conceptual para un programa de educación del carácter

Con vistas a proponer un marco conceptual que oriente la aplicación de estas ideas es necesario dar los siguientes pasos: (1) describir el estado actual de la reflexión teórica en torno a la cuestión de la educación del carácter en la universidad y su lugar dentro de la misión de la universidad como institución social; (2) desarrollar el tema de la potencialidad formativa de la lectura de textos fenomenológicos, explicando previamente el proceso de investigación fenomenológico-hermenéutico necesario para desarrollar el material que será presentado a los alumnos; (3) mostrar un ejemplo práctico de cómo se podría estructurar un programa extracurricular de educación del carácter en la universidad que emplee como metodología principal la lectura de textos fenomenológicos sobre la práctica de las virtudes en la vida profesional; y (4) recapitular los puntos anteriores y recoger algunas recomendaciones para la implementación del presente trabajo conceptual.

Se espera que, por medio de esta propuesta, investigadores y docentes universitarios conozcan más sobre la aplicabilidad de la lectura de textos fenomenológicos como un medio para educar el carácter en la universidad. Pese a que la alternativa que aquí se plantea tiene un formato de programa extracurricular, creemos que el uso que esta innovadora metodología puede ser también de gran provecho al ser aplicada en asignaturas ya existentes en el currículo de los futuros graduados universitarios.

## EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD EN ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA

La creatividad es una fortaleza del carácter propia de la sabiduría práctica y de los profesionales de la educación. El ser humano, como ningún otro en el mundo, es capaz de crear, es decir, de generar, de aportar novedad a su entorno (Sellés, 2007). Es la creatividad una cualidad eminentemente humana que se hace patente en las relaciones interpersonales, en el arte, en la solución

de problemas en los diferentes ámbitos del ser humano, en los desarrollos tecnológicos, en la ciencia, etc. (Murat & Deniz, 2017).

En el ámbito educativo y laboral, suele considerarse como una habilidad o incluso como un rasgo de la personalidad que de alguna manera está dado, de origen, en ciertas personas; sin embargo, dada la trascendencia que tiene en el desarrollo personal y social del ser humano, en el logro de su proyecto de vida y en virtud de su raíz antropológica, la creatividad constituye una fortaleza clave del carácter personal. Por lo tanto, no es un rasgo del temperamento sino una fortaleza personal que es susceptible de desarrollarse y hacerla crecer (Cachia, Ferarri, Ala-Mukta, & Punie, 2010). En ella es posible integrar las diferentes dimensiones humanas, es decir, el conocimiento de la realidad, los afectos, las motivaciones, las relaciones, las habilidades y ciertos hábitos y virtudes.

## Creatividad y educación

La creatividad constituye uno de los grandes desafíos y propósitos de la educación en sus diferentes niveles, particularmente en la promoción de profesionales de la educación, específicamente, de pedagogos y pedagogas, en tanto que especialista en el diseño, implementación y estudio del acto educativo (Touriñán, 2019), la creatividad resulta una cualidad clave. El acto educativo que ocurre a través del encuentro y relación interpersonal que se establece entre el educando y el educador es siempre un acto creativo, una novedad en virtud de la novedad misma que es cada persona (Altarejos y Naval, 2011). Ser capaz de diagnosticar, diseñar y elegir los objetivos educativos, la metodología y estrategias pedagógicas pertinentes para su ejecución y evaluación, en diversos contextos y entre distintos agentes educativos, para hacer crecer al ser humano, requiere de creatividad (Altarejos, 2010).

Por ello, en la licenciatura de Pedagogía e Innovación Educativa y de Psicopedagogía de la Universidad Panamericana, Campus Guadalajara, se ha impulsado un proyecto interdisciplinar denominado *Creactivate*, para promover el desarrollo de la creatividad a través del trabajo colaborativo e integrando procesos cognitivos, actitudinales, performativos y sociales para ofrecer una respuesta educativa creativa ante una determinada necesidad.

## Proyecto Creactivate

El proyecto Creativate propone una experiencia de aprendizaje para la que se diseñó una metodología que supone etapas de sensibilización, investigación, diseño de prototipo, socialización y evaluación. Todas ellas acompañadas de un proceso de asesoramiento y metacognición personal y de equipos. La experiencia particular del ciclo 2022-2023 permitió a los alumnos desarrollar productos narrativos-audiovisuales para impulsar el desarrollo de hábitos virtuosos en la primera infancia. Con ello, se trabajaron procesos para el desarrollo de cierto hábitos intelectuales y sociales. La experiencia ha puesto en evidencia la necesidad que existe de fomentar la creatividad, el trabajo en equipo y la resiliencia en estudiantes universitarios de educación, para, a su vez, favorecer ciertos rasgos del carácter indispensables para enfrentar los retos actuales del ámbito profesional y del logro del proyecto de vida personal.

## EL LIDERAZGO SERVICIO QUE NECESITA LA UNIVERSIDAD

Por lo general la universidad se describe a sí misma como un centro de Educación Superior y de investigación. Para llevar a cabo su misión, la Universidad cuenta para el gobierno con personas que tienen que ejercer un liderazgo que incluya los aspectos de gestión –recursos materiales y humanos- y de proyección educativa y de investigación. El liderazgo de quienes gobiernan la universidad se distribuye en cuatro grandes grupos: el personal de administración y servicios, los profesores, los investigadores y los estudiantes. Es decir, el conjunto de «trabajos» cuya concurrencia hace posible que la universidad cumpla su misión, requiere en quienes lideran una visión y motivación trascendente, es decir, que vayan más allá del logro de objetivos y de la obtención de resultados a corto plazo de gestión, docencia e investigación.

### Motivaciones personales, intereses institucionales y crisis en la universidad

La universidad es un centro de Educación superior sujeto a la normativa legal del Estado que regula y vela por los títulos universitarios, muchos de ellos necesarios para el desempeño de diversas profesiones, funciones y servicios sociales. Por otra parte, es un centro de investigación, un gran laboratorio de ideas y conocimientos que recoge la ciencia y sabiduría de las generaciones anteriores, la reenfoca en el tiempo actual, y procura descubrir y adquirir nuevos conocimientos, tanto teóricos como prácticos y técnicos. La formación de los estudiantes y el impulso de la cultura, la ciencia y la política repercuten en el desarrollo humano. La misión de la universidad es servir a las personas y a la sociedad, pero para llevar a cabo requiere alcanzar otras metas, logros institucionales y personales, de docentes, investigadores, estudiantes y personal administrativo y de servicios que podríamos resumir en capital, éxito, rendimiento, prestigio, reputación y extensión.

El gran desafío de la universidad es trabajar de modo que las segundas metas apuntadas y necesarias, sean medios para cumplir con la misión y no las finalidades únicas, nadando contra la corriente de una cultura de las organizaciones económicas que va impregnando toda la vida social, la educación, la política, la sanidad (Bruni, 2019). Eficiencia, éxito, innovación, transformación, mérito, satisfacción, calidad, son los vocablos propios del mundo de la economía que inundan también el mundo universitario. Para alcanzar estos valores, el empeño se pone en mejorar la técnica de la organización, gestión y comunicación y, sin embargo, lo que se necesita es creatividad y una elevada motivación para regenerar entidades no lucrativas como son las universidades. La universidad como institución y sus miembros intentan alcanzar estos valores «económicos» y se encuentran con tres cabezas, al tener que dirigirse a tres escenarios distintos que no siempre van alienados: la gestión de recursos, la docencia y la investigación. Algunos profesionales tienen que elegir entre tener: éxito en la docencia (lograr una evaluación docente de excelencia o un premio de innovación) en la gestión (alcanzar un puesto alto en el organigrama de la institución) o en la investigación (conseguir ser IP de proyectos financiados y publicaciones de primer cuartil, lograr la cátedra). En el camino que conduce a estas metas, en principio etapas necesarias para alcanzar el horizonte de la misión, se convierten en el límite de la visión. Renovar la universidad y vislumbrar el sentido de la misión en el tiempo presente corresponde a aquellos que puedan crear una visión a partir de una misión que constituya su

primera motivación (Gil y Reyero, 2015). Hay que descubrir talentos creativos en y para la universidad al servicio de la sociedad.

## Liderazgo de servicio para afrontar los cambios

El liderazgo de servicio es necesario en la universidad; quienes la lideran además de conducir eficazmente a los distintos grupos de personas que son miembros del centro universitario para que la universidad y ellos mismos rindan, alcancen prestigio, éxito, y recursos, deberían lograr que todos estos logros sirvan a la sociedad: expandir no solo la riqueza económica sino también la riqueza de la vida humana proporcionando oportunidades para el desarrollo de cada persona. El concepto liderazgo servicio es acuñado por Greenleaf en la década de los 70 del siglo XX. Se atribuye a las personas que tienen como motivación servir, y la necesidad de ocupar un puesto de liderazgo para prestar un servicio (Bragger et al., 2021). El líder que sirve, sirve a sus seguidores, a los que involucra en una tarea o en un proyecto; este liderazgo redunda en beneficios para la organización a largo plazo.

El liderazgo servicio se distingue de otros tipos de liderazgo como por ejemplo, el liderazgo transformacional, en su consideración de las necesidades de los seguidores individuales y en incorporar la visión y los talentos únicos de cada seguidor (según su desarrollo) a la visión y el propósito del líder y de la organización. Este estilo de liderazgo permite descubrir talentos entre las personas y las dispone para que desarrollen su capacidad y la pongan al servicio de la organización. El liderazgo servicio es un tipo de liderazgo moral que pone su centro de atención en el comportamiento del líder y de sus seguidores, todos crecen éticamente. Liderar así la universidad forma a personas más dispuestas a que su desarrollo esté al servicio de otros. Formar en el liderazgo del servicio, ejercitando ese liderazgo supone adoptar el enfoque de la educación del carácter. Este liderazgo genera una cultura de confianza, apertura, respeto, cuidado y colaboración, que podría resumirse en este principio: en la universidad gana uno, ganan todos y cuando ganan todos, gana uno, y con ellos, y con cada uno, gana la sociedad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Altarejos, F. (2010). *Subjetividad y Educación*. EUNSA, Pamplona.

Altarejos, F., y Naval, C. (2011). *Filosofía de la Educación*. EUNSA, Pamplona.

Bragger, J. D., Alonso, N. A., D'Ambrosio , K. y Williams, N. (2021). Developing Leaders to Serve and Servants to Lead. *Human Resource Development Review*, 20 (1), 9–45. https://doi.org/10.1177/1534484320981198

Brant, J., Brooks, E., y Lamb, M. (2022). *Cultivating Virtue in the University.* Oxford University Press.

Bruni, L. (2019). *La destrucción creadora: cómo afrontar las crisis en organizaciones motivadas por ideales*. Madrid: Ciudad Nueva.

Cachia, R., Ferarri, A., Ala-Mukta, K., y Punie, Y. (2010). *Creative learning and innovative teaching: Final report on the study on creativity and innovation in education in the EU member states* (JRC-IPTS Publication No. EUR 24675 EN). Luxembourg: Publications Office of the European. https://doi.org/10.2791/52913

De la Fuente, J., Urien, B., Luis, E. O., González-Torres, M. C., Artuch-Garde, R., y Balaguer, A. (2022). The proactive-reactive resilience as a mediational variable between the character strength and the flourishing in undergraduate students. *Frontiers in Psychology*, 13, 1856. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.856558

DeNicola, D. R. (2012). *Learning to flourish: a philosophical exploration of liberal education*. New York: Continuum.

Esteban Bara, F. (2019). *La universidad light: un análisis de nuestra formación universitaria*. Barcelona: Paidós.

Garzón-Umerenkova, A., de la Fuente, J., Amate, J., Paoloni, P. V., Fadda, S., y Pérez, J. F. (2018). A linear empirical model of self-regulation on flourishing, health, procrastination, and achievement, among university students. *Frontiers in Psychology,* 9, 536. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00536

Gil Cantero, F. y Reyero, D. (coord.) (2015). *Educar en la universidad de hoy: propuestas para la renovación de la vida universitaria*. Madrid: Encuentro.

Godwin, K. A. (2013). *The Global Emergence of Liberal Education: A Comparative and Exploratory Study*. Boston: Boston College University Libraries.

Jordán, J. A. (2008). Formative potential of reading phenomenological texts from the perspective of Van Manen. *Teoría de La Educación*, *20*, 125–150. https://doi.org/10.14201/987

Kristjánsson, K. (2019). *Flourishing as the aim of education: A neo-Aristotelian view*. London: Routledge.

Murat Seyfi & Deniz Güven (2017) Analysis of individual and social effects of creative events. *Creativity Studies*, 10 (2), 122-134, https://doi.org/10.3846/23450479.2017.1363091

Naval, C., Villacís, J. L., & Ibarrola-García, S. (2022). The Transversality of Civic Learning as the Basis for Development in the University. *Education Sciences*, 12 (4), 240. https://doi.org/10.3390/educsci12040240.

Reguant-Álvarez, M. y Torrado-Fonseca, M. (2016). El método Delphi. *REIRE: Revista d'innovació i Recerca En Educació*, 9(1), 87–102.

Sellés, J.F. (2007). *Antropología para Inconformes*. Pamplona: Ediciones RIALP.

Van Manen, M. (1997). *Researching Lived Experience Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. London: Routledge.

Touriñán López, José. (2019). Pedagogía, profesión, conocimiento y educación: una aproximación mesoaxiológica a la relación desde la disciplina, la carrera y la función de educar. *Tendencias Pedagógicas*. *34*, 93–115. https://doi.org/10.15366/tp2019.34.008 34. 93. 10.15366/tp2019.34.008

Varela- Ruiz, M., Diaz-Bravo, L., y García-Duran, R. (2012). Descripción y usos del método Delphi en investigaciones del área de la salud. *Investigación en Educación Médica*, 1 (2), 90–95.

Wagner, L., Pindeus, L., y Ruch, W. (2021). Character strengths in the life domains of work, education, leisure, and relationships and their associations with flourishing. *Frontiers in Psychology, 12*, 597534. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.597534

# La persona del profesor universitario y su influencia tácita en el desarrollo moral de sus alumnos

Karen Armijos-Yambay y José Antonio Jordán
*Universidad Internacional de La Rioja y Universitat Autònoma de Barcelona*

La vorágine de exigencias académicas en la que los profesores universitarios están sumergidos en la transmisión de los mejores conocimientos puede, en no pocas ocasiones, ahogar su intento de detenerse a reflexionar en la maravillosa y apremiante misión que tienen de educar-formar a sus alumnos incidiendo fina y sutilmente en la exquisita formación de estos en lo mejor de sus personas; esto es, en su carácter y su desarrollo moral. Cuando este empeño se despierta con fuerza, entre otras cosas, cobra un silencioso pero decisivo protagonismo la persona misma del profesor universitario, convirtiéndose así en el núcleo y en la vía de influencia central de esta comunicación vital y moral. Así pues, nuestro trabajo se centra en el protagonismo formativo de la persona del profesor universitario para poner de relieve cómo tiene lugar esa influencia tácita, continua y profunda en el proceso que subyace a la conformación moral de sus alumnos. Y todo esto con la finalidad de que esta realidad tan crucial se convierta en una invitación a tenerla en cuenta en la formación inicial y continua del profesorado universitario de nuestro tiempo.

## LA PERSONA DEL PROFESOR UNIVERSITARIO

Situados en nuestro tiempo actual estimamos que –muy posible y especialmente en el ámbito universitario– la tarea del profesorado puede estar centrada, como hecho y aspiración real, más en el terreno de la transmisión de conocimientos y destrezas que en aquel –más humanizador– de la formación personal, cívica y moral del alumnado. Ahora bien, las directrices aún en vigencia del muy conocido Informe Delors –en principio aún vigentes– son bastante más amplias y del todo legítimas. Los cuatro pilares del programa educativo –recordémoslo con cierta rapidez– eran estos: aprender a conocer, aprender a hacer, pero también: aprender a convivir, y aprender a ser. De hecho, en un lugar central inicial de tal Informe se afirmaba: «La educación ha de contribuir a superar la tensión entre lo espiritual y lo material, pues a menudo, aun sin darse cuenta, el mundo de hoy siente un deseo, a menudo no expresado, de ideales y valores, de lo que se podría llamar moral, para no herir a nadie (...) No es, pues, en absoluto exagerado afirmar, por parte de la Comisión, que de esto depende la supervivencia de la humanidad» (Delors, 1996, p.15). Y más adelante concretaba: «La educación ha de contribuir al desarrollo total de cada persona, es decir, del cuerpo, la inteligencia, la sensibilidad, el sentido estético, la responsabilidad personal y la moralidad» (p. 83).

El profesor –en cuanto persona humana– es un ser biológico-emocional-intelectual-social-y-moral. Por ello, en todo momento y ocasión que actúa como profesional de la enseñanza está emitiendo meta-mensajes repletos de signos físicos, intelectuales, afectivos, sociales y morales. Esto es, está transmitiendo en sus más sencillas acciones, miradas, gestos, palabras,

silencios, etcétera, verdaderos contenidos formativos, o bien todo lo contrario. No podemos olvidar que todo educador es, ante todo, una persona que –además– ejerce-un-rol. En esta línea, Emmanuel Mounier (1974,74) afirmaba contundentemente: «Una relación entre personas jamás se establece en un plano puramente técnico; todo educador –en cuanto persona–, una vez presente, contagia moralmente el mundo humano que le rodea; esto es: influye en quienes le rodean por la cualidad de su sola presencia».

## LA INFLUENCIA TÁCITA DEL PROFESOR UNIVERSITARIO

En esta línea, parece conveniente hablar aquí algo más de esa influencia propia de la presencia del profesor-educador. Asimismo, se puede traer aquí a colación la breve, pero muy profunda, cita de Antonio Rosmini: «Tan solo los grandes hombres pueden formar otros grandes hombres» (1954, 216). Y sin salirnos de esa línea, recordar algunas afirmaciones paralelas más, como esta: «La mayor influencia que un profesor puede ejercer en sus alumnos consiste ante todo en la continua exposición de su propia presencia» (Jackson, 2001,157). O esta otra, tan clara de Max van Manen (1998):

El profesor no solo pasa un corpus de conocimiento a los alumnos, sino que también personifica lo que enseña. En cierto sentido, el profesor «es» lo que enseña. El profesor de matemáticas, por ejemplo, no es sólo alguien que, por cierta casualidad, enseña matemáticas. Un profesor de matemáticas de verdad es una persona que personifica las matemáticas, que las vive, que en sentido profundo se identifica con la materia transmitida de esas matemáticas. (pp. 90-91)

O dicho esto, en otros términos: las matemáticas –por seguir la cita– son vividas por los alumnos impregnándose de la riqueza emocional y moral propia de la persona del profesor que las imparte.

En su práctica cotidiana, el profesor universitario es, sobre todo, un agente educativo capaz de facilitar la promoción de disposiciones, actitudes y orientaciones en cada uno de sus alumnos. La manera en la que acontece esa influencia no es fácil de identificar a primera vista, de manera que –con usual frecuencia– es desconocida entre los mismos profesores universitarios, al no ser conscientes estos de que, más profundamente que el continuo flujo del currículum visible en cada aula, ellos mismos –con su simple presencia y su interacción vital– están enviando a todos y cada uno de los alumnos que los ven y los oyen en sus clases una implícita e incisiva carga moral (Jackson et al., 2003). O, dicho de otro modo: en su práctica cotidiana, el profesor universitario emite a cada instante una lluvia de meta-mensajes –minúsculos o de notorio bulto– que irradian y calan en lo más hondo de las personas de sus alumnos en todos los planos, incluido por supuesto el más valioso de ellos: el propiamente humano y moral.

El profesor universitario, mientras enseña sus clases, es observado con una atención fija y atenta por sus alumnos, cobrando así importancia su actuar tanto en el plano profesional como, si cabe más aún, con su ser en el plano personal, constituyéndose así en un palpable referente real y próximo para cada uno de sus estudiantes. Todo lo dicho hasta aquí puede verse reflejado de una forma más gráfica en el siguiente ejemplo:

Ciertos profesores crean una distancia entre ellos y sus estudiantes; su forma de hablar parece reflejar una actitud hacia la clase de '¡haced esto, haced aquello!'. Por el contrario, hay otros profesores que establecen otro tipo y calidad de relación con sus alumnos. Su forma de hablarles

refleja compromiso, conexión, relación […] Esto depende de la forma que, por ejemplo, un profesor llama a un alumno, le hace sugerencias, le ofrece explicaciones, le ayuda o le alienta en una dificultad, etc. Todos notamos la diferencia entre el clima que crea un profesor que se dirige a sus alumnos por el nombre propio y el que crea otro al dirigirse siempre a ellos por los apellidos […], entre un profesor que después de la intervención de un alumno le dice con sequedad: '¡Vale, vale!', y la de otro profesor que le reconoce con un '¡Gracias por tu aportación!'. Para bien o para mal, la mayor parte del tiempo en el aula se llena con la voz y la presencia del profesor. (Van Manen, 1998, pp. 181-183).

La simple presencia, forma de estar y de actuar de un profesor transmite matices variopintos que, sin lugar a duda, pueden afectar de forma positiva a sus estudiantes. Un profesor con sus gestos faciales puede inspirar aprobación, interés, animosidad, valoración y muchas más expresiones que hacen evidente que todo su tiempo está por y para sus alumnos: disponibilidad, solicitud, responsabilidad, entrega ante la más pequeña necesidad; y así sucesivamente. Este ser, estar y hacer del profesor universitario desvela virtudes fundamentales en él como: el autodominio, sencillez humilde, escucha solícita, entrega total a los otros, honestidad, aprovechamiento del tiempo, puntualidad, amabilidad y disponibilidad; virtudes que son infundidas en los estudiantes y van calando en ellos de forma sutil.

## NOTAS FINALES

A nuestro juicio, los conocimientos pedagógicos científicos-técnicos, aunque son indiscutiblemente necesarios, no pueden ser nunca suficientes para llevar a buen término todo lo que se les pide a los profesores en su tarea más propiamente educativa-formativa. Esto es así, en nuestra opinión, acorde con grandes teóricos de la educación, porque la pedagogía –también la universitaria–, además de tener una dimensión científica-técnica, debe integrar también otro planteamiento imprescindible: aquél que, por un lado, sitúa lo mejor de la educación en la misma relación interpersonal entre profesor y alumno, que incide en metas que afectan a los planos más profundamente formativos a nivel psicológico, actitudinal y moral. Este planteamiento de la pedagogía es, por ejemplo, propuesto por van Manen (2003), quien la considera también, con no menor intensidad, una 'ciencia humana'. Acudamos mejor a sus palabras:

El progreso de las ciencias pedagógicas no implica necesariamente reducir la educación, como tal, a gestionar las conductas de todo tipo de alumnos con el fin de lograr resultados cada vez más efectivos en estos últimos. […] La pedagogía ha de consistir también –y de forma prioritaria– en la tarea de humanizar lo más plenamente posible la vida de los menores y jóvenes, así como también la vida de las aulas. (2003, p. 39)

Un profesor universitario está llamado, ante todo, a humanizar su tarea educadora porque, como bien indica Day (2011, p.28):

Los mejores profesores tienen pasión por su asignatura, pasión por sus alumnos y la creencia apasionada en que su persona y su forma de enseñar tienen el poder de influir positivamente en las vidas de sus alumnos, tanto en cada momento docente como en días, semanas, meses e, incluso, años más tarde. (...) [Además], para estos profesores que así se preocupan, el alumno como persona es tan importante como el alumno como aprendiz.

Ciertamente, un profesor universitario que tiene en cuenta a sus alumnos como aprendices, pero sobre todo como personas, se convierte en el punto crucial de apoyo para el desarrollo moral de los jóvenes universitarios que asisten a sus clases, que están necesitados de referentes realmente importantes para los ellos no solo por lo que hacen, sino por lo que son y por lo que transmiten en y a través de sus personas. Pues, como bien destacó el clásico francés:

Se educa por lo que 'se es', más que por lo que 'se dice'. Se enseña también lo que 'se es' más que lo que 'se sabe'. El poder del educador depende menos de sus palabras que de la presencia silenciosa y total –que los alumnos disciernen más fácilmente de lo que se cree– del hombre que hay detrás del profesor, y del amigo que hay detrás del hombre. Y esa influencia –quizás no buscada pero real– es también una forma de comunicación educativa (Rassam, 1979, p. 64).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Barcelona: UNESCO.

Day, C. (2011). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.

Jackson, P. W. (2001). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

Jackson, P. W., Boostrom, R. E., & Hansen, D. T. (2003). *La vida moral en la escuela*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Mounier, E. (1972). *El Personalismo*. Buenos Aires: EUDEBA.

Rassam, J. (1979). *Le professeur et les élèves*. Revue Thomiste, 76 (1), 59-76.

Rosmini, A. (1954). *Antropologia in servizio della Scienza Morale*, Edizione Nazionale, Milano.

van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza*. Madrid: Paidós.

van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea-Books.

# La universidad como ámbito privilegiado para la formación y el ejercicio del pensamiento crítico

Ana Ayuste González y Jaume Trilla Bernet
*Universitat de Barcelona*

## INTRODUCCIÓN

El pensamiento crítico está de moda. Pensar críticamente se ha convertido en una cualidad valorada socialmente. En el ámbito socio-político se demanda una ciudadanía crítica y comprometida con la mejora de la democracia; en el sistema educativo, la formación para el pensamiento crítico es, actualmente, uno de los enunciados teleológicos que no pueden obviarse en cualquier ley educativa; y hasta en el mundo empresarial se valora (o dicen valorar) que los trabajadores piensen críticamente para así mejorar su rendimiento y la productividad de la empresa. Según parece, el actual discurso política y pedagógicamente correcto así lo establece. Otra cosa es si todo eso se va haciendo realidad. De hecho, si estos discursos tan favorables al pensamiento crítico ya se hubieran convertido en prácticas efectivas, no merecería la pena seguir insistiendo en ello.

Es obvio que la formación para pensamiento crítico debería estar presente en los otros niveles del sistema educativo (UNESCO, 2022, p. 25), pero también es verdad que la institución universitaria, por sus propias características, parece ser un ámbito especialmente privilegiado para su florecimiento. En este trabajo nos proponemos examinar lo que de verdad (y de no tan verdad) puede haber en esta afirmación; dicho de otro modo, analizaremos algunas de las fortalezas y debilidades de la institución universitaria como lugar del pensamiento crítico.

Pero antes de entrar en eso será conveniente detenernos un momento en la propia idea de pensamiento crítico, pues, como ocurre con todos los conceptos complejos, hay diversas maneras de entender en qué consiste pensar críticamente.

## PENSAMIENTO CRÍTICO Y PEDAGOGÍA CRÍTICA

Según Burbules y Berk (1999), desde los años setenta del siglo XX, pueden distinguirse dos corrientes que han hecho de lo crítico el centro de sus propuestas educativas: la corriente del Pensamiento Crítico y la de la Pedagogía Crítica.[3] La primera, arraigada en la tradición racionalista occidental, parte de la noción de pensamiento reflexivo de John Dewey; y la segunda, con raíces en la tradición marxista, cuenta como referencia casi ineludible la praxis pedagógica de Paulo Freire. Ambas perspectivas comparten el interés por fomentar el pensamiento crítico como una de las tareas fundamentales de la educación; y también comparten la preocupación por cómo la

3. En lo sucesivo, cuando nos refiramos al pensamiento crítico en general lo escribiremos con minúsculas, pero cuando hablemos específicamente de la corriente pondremos en mayúscula las iniciales de ambas palabras.

carencia de pensamiento crítico puede limitar la libertad y la calidad democrática. Difieren, sin embargo, en otros aspectos significativos que después veremos.

Para los autores más destacados de la corriente del Pensamiento Crítico, en su mayoría filósofos (Ennis, Paul, Facione, Lipman, …), pensar críticamente vendría a ser pensar de forma reflexiva y razonada «a la hora de decidir qué hacer o creer» (Ennis, 2005, p. 48). Para ello, el pensador crítico ha de poseer tanto una serie de habilidades cognitivas (de interpretación, análisis, evaluación, inferencia, autorregulación); como ciertas disposiciones o hábitos mentales (curiosidad dirigida a una amplia variedad de temas y asuntos, preocupación por estar y mantenerse bien informado, mente abierta respecto a visiones divergentes, honestidad al enfrentar las propias predisposiciones, entre otras) (Facione, 1990). Pensar críticamente sería pues pensar de manera razonada, valorando todas las opciones y evitando sesgos egocéntricos y sociocéntricos (Paul y Elder, 2003). Esta perspectiva del pensamiento crítico se identifica también con un modelo de educación liberal a partir de competencias como las de aprender a aprender y aprender a pensar por uno mismo, de manera independiente y en colaboración con otros (Facione, 2007, 18).

Para los autores de la Pedagogía Crítica (Giroux, Appel, MacLaren, …), aun pudiendo coincidir con algunas de las ideas anteriores, el interés por el pensamiento crítico no se limita a que los estudiantes piensen de manera reflexiva y razonada, confiando que esto por sí solo ya comportará mejoras sustanciales en la realidad social. Para ellos, lo verdaderamente distintivo del pensamiento crítico es que sea capaz de contribuir al cambio social. Para lo que consideran preciso desarrollar pedagogías contrahegemónicas orientadas a proporcionar a los estudiantes no sólo «el conocimiento y las habilidades sociales que necesitarán para actuar en el conjunto de la sociedad con sentido crítico, sino que, además, los educan para la acción transformadora» (Giroux, 1990, p. 35).

En el terreno de la práctica, las propuestas más claras de la Pedagogía Crítica siguen siendo las inspiradas en Freire; como la relación dialéctica entre reflexión y acción (praxis) y el diálogo mediante el cual los participantes (incluido el educador) analizan críticamente la realidad con el objetivo de comprender las causas que originan las desigualdades e injusticias sociales y transformarlas cooperativamente.

En resumen, ambas perspectivas comparten el interés por desarrollar el pensamiento crítico y que éste consiste en un tipo de pensamiento muy exigente desde el punto de intelectual, moral y personal, pero difieren también en aspectos relevantes. En otro lugar[4] hemos puesto de relieve con mayor detenimiento las coincidencias y las diferencias entre ambas corrientes. Tales diferencias se podrían resumir a partir del *qué* y el *para qué* del pensamiento crítico. En el *qué*, puesto que la corriente del Pensamiento Crítico parece haberse esforzado más que la Pedagogía Crítica en definir rigurosamente esta forma de pensar y en localizar analíticamente sus componentes (habilidades, disposiciones, competencias). Y en el *para qué*, puesto que ahí seguramente ocurre al revés: la Pedagogía Crítica ha sido bastante más clara y beligerante en señalar que el pensamiento crítico ha de orientarse a la transformación social y política. En cualquier caso, tanto las aportaciones de una corriente como las de la otra pueden ayudar comprender y viabilizar el lugar y la función del pensamiento crítico en la universidad.

4. Ayuste, A. y Trilla, J. Pensamiento Crítico y Pedagogía Crítica: coincidencias y complementariedades (en proceso de publicación).

## LA UNIVERSIDAD Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO

Seguro que hay más, pero, de la mano de las corrientes que acabamos de presentar, destacaremos cuatro cualidades inherentes a la universidad que harían de ella un ámbito especialmente idóneo para que en su interior puedan darse, íntimamente conectadas, la *práctica* del pensamiento crítico y la *formación* para el mismo.

Lugar del pensamiento científico. A la universidad se le asignan principalmente las dos consabidas funciones básicas: la investigadora y la docente. La producción de conocimiento científico constituye pues una de sus principales razones de ser. Y, como es bien conocido y ya hemos avanzado antes, para algunos autores destacados de la corriente del Pensamiento Crítico, éste estaría íntimamente ligado al pensamiento científico. Por un lado, la ciencia es crítica por naturaleza; y, por otro lado, si el pensamiento crítico no se construyera a partir de una sólida base científica derivaría en un conocimiento simplemente banal. Sin necesidad de caer en un reduccionismo conceptual (y epistemológico) que identifique totalmente pensamiento crítico y pensamiento científico, lo que no cabe poner en cuestión es que entre ambos existe una relación estrechísima que halla en la universidad su lugar más propicio.

Espacio razonablemente protegido. Según Giroux, la Pedagogía Crítica, como forma de política cultural ofrece la «promesa de un espacio protegido dentro del cual es posible pensar a contracorriente» (2022, p. 201). Es verdad que el ejercicio del pensamiento crítico a veces -por no decir, a menudo- resulta peligroso; peligroso, en primer lugar, para el propio pensador. Cuestionar parte de lo establecido, enfrentarse a lo consuetudinario, entrar en contradicción con ideas hasta el momento dominantes o mayoritarias… puede comportar riesgos. Pues bien, la universidad ha sabido dotarse de algunos mecanismos para proteger a sus miembros de tales riesgos. La institución de la «Libertad de cátedra» para el profesorado, junto a las libertades de Pensamiento y de Expresión tanto para profesores como para estudiantes, amparan -y también en cierto modo estimulan- el ejercicio del pensamiento crítico.

Espacio relativamente exento de la necesidad de la inmediatez. El pensamiento crítico, si se pretende riguroso, ha de tomarse su tiempo; es poco amigo de la improvisación o de las urgencias. La universidad ofrece un marco bastante idóneo para que el pensamiento pueda demorarse lo suficiente como para poder ejercer la crítica sin la necesidad imperiosa de tener que tomar decisiones rápidas sobre los problemas que se plantea. Otras instituciones sociales, por su propio sentido y cometido, carecen de este margen de demora y continuamente han de afrontar problemas urgentes, tomar decisiones y posicionarse sobre la marcha. La universidad goza de la posibilidad de pensar y repensar los problemas antes de aportar soluciones, lo cual sin duda ofrece una buena cobertura al pensamiento crítico.

La formación para el pensamiento crítico y su práctica. Las dos corrientes presentadas coinciden en que no es posible formar para el pensamiento crítico sino es mediante su ejercicio. Ahí seguramente coincidirían la mar de bien los mentores respectivos de ambas corrientes: Dewey, al dar profundidad al lema del *learning by doing*, mediante su riquísimo concepto de *experiencia*; y Freire con su concepto de *praxis*, que aúna el conocimiento con la acción transformadora. La universidad es investigación y formación: dos funciones que, en muchos momentos y espacios (prácticum, TFG, TFM, doctorados, aprendizaje-servicio, …) pueden, con relativa facilidad, conjugarse y reforzarse mutuamente.

Pero…

Tales son algunas de las cualidades de la universidad como ámbito especialmente idóneo para la práctica del pensamiento crítico. Pero como ocurre siempre, «hecha la ley, hecha la trampa»; cada una de estas cualidades lleva aparejada la posibilidad, no menos cierta, de su perversión. Por lo que se refiere a la producción científica, hay que poner de relieve la facilidad con la que -sobre todo en algunas especialidades- puede darse el fraude académico. O sea, productos aparentemente científicos y que cumplen con los requerimientos formales al uso, pero que en realidad constituyen un fraude intelectual. La meritocracia actual y el hecho de que muchos de los mecanismos de control y evaluación académica sólo utilicen indicadores externos, están en el origen de este problema. Un problema especialmente perturbador en las llamadas ciencias blandas, pues en las duras seguramente la impostura resulta más fácilmente detectable.

Decíamos también que la Libertad de Cátedra y la existencia de una cierta distancia entre el trabajo académico y el fragor del presente inmediato, facilitan la práctica del pensamiento crítico. Tan verdad es eso, como el peligro de convertir a la universidad en una torre de marfil o en una burbuja irresponsable e inerte ante cualquier compromiso social. Un pensamiento crítico que se enoja cuando se le inquiere por la utilidad del conocimiento que genera, e incapaz de asumir ninguna responsabilidad social. En definitiva, un pensamiento crítico muy poco crítico consigo mismo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Ayuste, A. y Trilla, J. *Pensamiento Crítico y Pedagogía Crítica: coincidencias y complementariedades* (en proceso de publicación).

Burbules, N. C., Berk, N. (1999). Critical Thinking and Critical Pedagogy: Relations, Differences, and Limits. En Popkewitz, T. S. and Fendler, L. (Eds.). *Critical Theories in Education* (pp. 45-65). Routledge.

Ennis, R. (2005). Pensamiento crítico: un punto de vista racional. *Revista de Psicología y Educación*, Vol 1(1), 47–64.

Facione, P. (2020). Critical Thinking: What It Is and Why It Counts. Measured Reasons LLC. https://www.insightassessment.com/article/critical-thinking-what-it-is-and-why-it-counts

Giroux, H. A. (1990). *Los professores como intelectuales. Hacia una pedagogia crítica del aprendizaje.* Paidós.

Giroux, H. A. (2022). Terrorismo pedagógico y esperanza en la era de la política fascista. En: Rodríguez Martínez, C. y Imbernón Muñoz, F. (Eds.). *De las políticas educativas a las prácticas escolares* (pp. 199-212). Morata.

Paul, R. y Elder, L. (2007). *A guide for educators to critical thinking competency standard*s. Dillon Beach, CA; Foundation for Critical Thinking.

UNESCO (2022). *Más allá de los límites. Nuevas formas de reinventar la educación superior.* Documento de trabajo para la Conferencia Mundial de Educación Superior. 18-20 de mayo de 2022.

# La universidad como tiempo de formación

Emanuele Balduzzi
*Istituto Universitario Salesiano de Venecia*

## INTRODUCCIÓN

Como es bien sabido, el Proceso de Bolonia de 1999, con su Declaración Final, retoma el sentido profundo de los principios fundamentales enunciados, más de 10 años antes, en 1988, en la *Magna Charta Universitatum* (firmada por centenares de Rectores).

En el prólogo se dice lo siguiente al punto 3[5]:

> «la universidad debe asegurar a las futuras generaciones la educación y la formación necesarias que contribuyan al respeto de los grandes equilibrios del entorno natural y de la vida»[6].

Si este es el complejo reto al que se enfrenta la universidad, necesitamos reflexionar sobre su misión profunda dentro del marco del Espacio Europeo de Educación Superior (Martínez y Esteban, 2005; Esteban 2010; Esteban y Roman, 2016; Colomo y Esteban 2020), debe convertirse en una comunidad educativa (Montes, 2018, p. 62), teniendo presente también un momento de gran transformación cultural y social (Magni 2023, p. 19). Es prioritario que considere la formación de los estudiantes, no sólo como una oportunidad para fomentar el desarrollo cultural científico y técnico al servicio de la humanidad, sino también como una oportunidad para inculcar el respeto de los grandes equilibrios del entorno natural y de la vida. En otras palabras, la Universidad ha de desempeñar un papel crucial en el fomento de una forma no sólo de comportarse y actuar, sino también de ser (Unesco, 2021, p. 63)[7].

Lo que acabamos de resumir nos plantea dos cuestiones decisivas: ¿a qué nos referimos cuando hablamos de *formación en el ámbito universitario*? y ¿cuáles deben ser sus tareas fundamentales?

## EL DESAFÍO DEL LA FORMACIÓN EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

No se pretende abordar este delicado reto de manera exhaustiva. La intención es únicamente evitar que se identifique el conjunto de la formación con unas metas específicas. Es decir, dicho de manera un tanto burda, orientada exclusivamente al ámbito profesional y a la adquisición de

5. file:///C:/Users/Use/Downloads/mc_spanish-1.pdf.

6 Incluso en la última *Magna Charta Universitatum* de marzo de 2020, además de reconfirmar los principios de la anterior, se introduce el principio de *sustentabilidad* (file:///C:/Users/Use/Downloads/MCU2020%20-%20Spanish%20and%20English.pdf).

7 «La educación superior debe fomentar la ética y apoyar a los estudiantes para que sean mejores ciudadanos y más competentes y más conscientes de sus responsabilidades cívicas y ambientales» (Unesco [2021], *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*, disponible en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560).

competencias8, es decir, concebida para el mundo laboral y para aprender en él de modo continuo. En resumen, una formación que «se exterioriza y, abandonando los caminos insondables de la interioridad, se operativiza, se centra en los aspectos visibles del resultado» (Xodo, 2014, p. 212).

Este tipo de planteamientos – que tiene sus antecedentes también en la educación/formación de los adultos y sus modalidad de aprendizaje (Knowles, 1990; Hilgard y Bower, 1975; Quaglino, 1995; Demetrio, 2003: Massa, 2004) –, adquiere hoy en día una importancia creciente, en una sociedad con «grandes expectativas de mejora cultural, profesional y ciudadana para los hombres y mujeres de una sociedad y un mundo cada vez más inciertos, líquidos y esquivos» (Bonometti, 2022, p. 112).

En cambio, si comparamos esta concepción de la formación con la idea tradicional de educación, entramos en un mundo de significados muy articulados, pero también diversos, que abren numerosas incógnitas. Algunos autores sostienen que el «término formación es más amplio y neutro que el de educación» (Baldacci, 2018, p. 61); otros defienden que la formación debe tener «como objetivo la adquisición de las competencias requeridas por las diferentes áreas de «servicio»» (Corsi, 2018, p. 165); otros recuerdan como no hay una separación evidente entre formación y educación (Colicchi, 2018). En todo caso, hoy en día parece existir «un énfasis excesivo en la formación [por encima de la educación y la instrucción]» (Cambi, 2018, p. 134).

Entre las diversas concepciones de la formación, creemos que tiene especial valor y relevancia la que, inspirándose en la cultura greco-latina, la concibe como B*ildung*.

## LA FORMACIÓN EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO COMO BILDUNG

En este punto, quiera recordar una advertencia muy significativa:

> No nos debería consolar que tengamos pizarras digitales en nuestras aulas, innnovadoras metodología y psicopedagogógicas, carreras para todos los gustos, competencia o todo lo queramos, tampoco nos debería reconfortar el hecho de salir bien retratados en competiciones, llamadas ránquines, entre universidades. Lo que nos debería dejar tranquios es saber que estamos respondiendo a los propósitos de formación universitaria, que vamos tras ellos a pesar de todo. (Esteban, 2021, p. 13)

De hecho, especialmente en lo que se refiere a una formación que prepara para el trabajo, es fundamental reflexionar sobre el concepto de *Bildung* (Gennari, 1995 y 2006; Sola, 2016): «con esta palabra, la lengua alemana expresa el armonioso proceso de formación que caracteriza al ser humano en su singularidad, unicidad e irrepetibilidad» (Sola, 2018, p. 276). Concebida como un proceso de descubrimiento y construcción de la propia identidad, exige ofrecer a los estudiantes actividades abiertas a la libertad y al camino único e irrepetible, que cada cual está llamado a recorrer por su cuenta. De hecho, «elementos biológicos, fisiológicos y neurológicos que se entrelazan con componentes psíquicos, emocionales y afectivos, dando lugar a la compleja trama

8. El constructo de competencia es complejo (véase, p. ej. G. Mari [2018], *Competenza educativa e servizi alla persona*. Roma: Studium).

de la formación» (p. 277). Este concepto de formación, hunde sus raíces en la «formación originaria» (*Urbildung*) del ser humano, es decir, en su estructura ontológica única e irrepetible, que es el fundamento de la propia *Bildung*. No obstante, al mismo tiempo, al darse forma a sí mismo, el sujeto se transforma profundamente (*Umbildung*) en el tiempo (Sola, 2003).

En lo que respecta al periodo universitario, y en concreto al que forma para las profesiones educativas, este concepto de *Bildung* (cuyas implicaciones por razones de espacio trataremos de modo muy general) podría ser realmente fructífero. En primer lugar, nos parece que todo educador debe estar dispuesto a ser testigo de un ideal de vida buena que ha elegido encarnar, también en su trabajo cotidiano. En este sentido, las técnicas y metodologías educativas, aun siendo ciertamente indispensables, no bastan para ser un buen educador. Además, es singularmente en el contexto universitario donde uno debe ser capaz de definir en qué tipo de persona convertirse, gracias al encuentro con el conocimiento, los fructíferos intercambios interpersonales, y el fortalecimiento y la consolidación de las propias creencias y valores antropológicos y educativos. Por último, especialmente durante ese periodo vital, cuando deberíamos ser capaces de transformarnos profundamente, precisamente en virtud de una experiencia formativa que no puede ser ajena a nuestra vocación más íntima y debería cambiar al menos en parte nuestras convicciones y nuestra forma de ser mediante el trabajo sobre nosotros mismos, el esfuerzo y el compromiso.

## UN EJEMPLO DE *BILDUNG* PARA LA UNIVERSIDAD: EL DESAFÍO DE LA ECOLOGÍA INTEGRAL

Hemos visto que, en el prólogo de la *Magna Charta Universitatum*, se subraya «que la universidad debe asegurar a las futuras generaciones la educación y la formación necesarias que contribuyan al respeto de los grandes equilibrios del entorno natural y de la vida».

La idea de *Bildung* puede ser verdaderamente significativa con vistas a ello ya que, como nos advierte el Papa Francisco, para desarrollar una nueva relación con nosotros mismos, con el medio ambiente y la naturaleza, con los demás seres humanos y con Dios (según el pontífice son los cuatro *pilares de la ecología integral*), necesitamos, ante todo, non una especie de competencia *green*, *sino una profunda conversión antropológica* (*metànoia*). En efecto, tal y como se afirme en la Carta encíclica *Laudato si*: «Recordemos el modelo de san Francisco de Asís, para proponer una sana relación con lo creado como una dimensión de la conversión íntegra de la persona. Esto implica también reconocer los propios errores, pecados, vicios o negligencias, y arrepentirse de corazón, cambiar desde adentro» (par. 218).

En realidad, la *bildung*, al dirigirse al corazón del proceso formativo y transformador que cada uno de nosotros debe realizar – ciertamente no de manera aislada y solipsista –, está íntimamente ligada a la llamada a la renovación y a la transformación que nuestra casa común nos pide desde hace tiempo que hagamos en nosotros mismos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Baldacci, M. (2018). Educazione e formazione. Appunti di lavoro. En Bertagna, G. (Ed.) (2018). *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze* (pp. 61-68). Roma: Studium.

Bonometti, S. (2022). Formazione. En: Amadini, M., Cadei, L., Malavasi, P., Simeone, D., *Parole per educare. Vol. I Pedagogia generale e sociale* (pp. 109-118). Milano: Vita e Pensiero.

Declaración de Bolonia (19 giugno 1999). https://www.miur.it/0002Univer/0052Cooper/0064Accord/0335Docume/1385Dichia_cf2.htm).

Cambi, M. (2018). Educazione e/o formazione? Tra distinzione, gerarchia, dialettica. En Bertagna, G. (Ed.) (2018). *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze* (pp. 129-135). Roma: Studium.

Colicchi, E. (2018). Educazione e formazione? Un'analisi concettuale. En Bertagna, G. (Ed.) (2018). *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze* (pp. 129-135). Roma: Studium.

Colomo, E. y Esteban, F. (2020). La Universidad Europea: entre Bolonia y agenda 2020. *Revista Española de Educación Comparada*, 36 (julio-diciembre 2020), 54-73.

Corsi, M. (2018). Educazione e formazione con riferimento alla comunicazione. En Bertagna, G. (Ed.) (2018). *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze* (pp. 151-167). Roma: Studium.

Demetrio, D. (2003). *Manuale di educazione degli adulti*. Roma-Bari: Laterza.

Esteban, F. (2010). Quo Vadis, formación universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, 68(247), 461-477.

Esteban, F. y Roman, B. (2016). *¿Quo vadis, universidad?.* Barcelona: UOC.

Esteban, F. (2021). *Chistes de Eugenio para repensar la universidad*. Sevilla: Caligrama.

Francisco (2015). Carta Encíclica Laudato si'. Sobre el cuidado de la casa común. (https://www.vatican.va/content/dam/francesco/pdf/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si_sp.pdf).

Gennari, M. (1995). Storia della Bildung. Formazione dell'uomo e storia della cultura in Germania e nella Mitteleuropa. Brescia: La Scuola.

Gennari, M. (2006). *Trattato di Pedagogia generale*. Milano: Bompiani.

Giuliodori, C. y Malavasi, P. (Eds.) (20193). *Ecologia integrale. Laudato si'. Ricerca, formazione, conversione*. Milano: Vita e Pensiero.

Hilgard, E.R. y Bower, G.H. (1975). *Theory of Learning*. Upper Saddle River: Prentice Hall.

Knowles, M. S. (1990). *The adult learner: A neglected species*. Houston: Gulf Publishing Company.

Magna Charta Universitatum (1988). file:///C:/Users/Use/Downloads/mc_spanish-1.pdf.

Magna Charta Universitatum (2020). file:///C:/Users/Use/Downloads/MCU2020%20-%20Spanish%20and%20English.pdf.

Magni, F. (2023). *L'Università e il rilancio della formazione terziaria. Nuovi paradigmi culturali*. Roma: Studium.

Mari, G. (2018), *Competenza educativa e servizi alla persona*. Roma: Studium.

Martínez, M. y Esteban, F. (2005). Una propuesta de formación ciudadana para el EEES. *Revista Española de Pedagogía*, 63(230), 63-84.

Massa, R. (2004). *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*. Milano: Franco Angeli.

Montes, F. (2018). *Pensando la Universidad*. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado.

Quaglino, G.P. (1995). *Fare formazione*. *I fondamenti della fondazione e nuovi traguardi*. Milano: Raffaello Cortina.

Sola, G. (2003). *Umbildung. La «trasformazione» nella formazione dell'uomo*. Milano: Bompiani.

Sola, G. (2016). *La formazione originaria. Paideia, humanitas, perfectio, dignitas, hominis, Bildung*. Milano: Bompiani.

Sola, G. (2018). Educazione e formazione. Considerazioni logiche e epistemologiche. En Bertagna, G. (Ed.) (2018). *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze* (pp. 269-282). Roma: Studium.

Xodo, C. (2014). Percorso tematico. En Mari, G., Minichiello, G., Xodo, C. *Pedagogia generale. Per l'insegnamento nel corso di laurea in Scienze dell'educazione* (pp. 187-287). Brescia: La Scuola.

Unesco (2021), *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*, disponible en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560.

# Capacitación emprendedora y crecimiento personal: un reto educativo en la universidad de hoy

Antonio Bernal Guerrero; Antonio Ramón Cárdenas Gutiérrez; Arantxa Azqueta Díaz de Alda y Ángela Martín Gutiérrez
*Universidad de Sevilla y Universidad Internacional de La Rioja*

## INTRODUCCIÓN

La Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (BOE núm. 70, de 23/03/2023), en vigor desde el 12 de abril de 2023, plantea entre sus objetivos, impulsar una Universidad de calidad, accesible, equitativa e internacionalizada, promover una Universidad productora de conocimiento al servicio de la sociedad y que contribuya al desarrollo económico sostenible, así como asegurar la autonomía, la democracia y la participación. Asimismo, en su Preámbulo reconoce su apuesta por una Universidad como espacio de libertad, de debate cultural y de desarrollo personal. La formulación de estos objetivos ha tenido como referentes los derechos humanos y los objetivos para el desarrollo sostenible. No pretende imponer soluciones ni trazar caminos concretos, como expone en su Preámbulo, en alusión a la diversidad del potencial humano e institucional que configuran el sistema universitario.

En el contexto internacional se ha difundido desde comienzos de siglo la denominada «educación emprendedora», que presenta matices conceptuales diferenciales según ámbitos geográficos, pero que frecuentemente se considera vinculada al mundo del trabajo, al campo de la economía y de la producción. Las universidades han acogido generalizadamente esta línea formativa, impulsando acciones diversas que tratan de implementarla del mejor modo posible. Se ha convertido en una línea programática del quehacer universitario, hoy irrenunciablemente ligado a la transferencia de conocimiento y de tecnología a las empresas, a las administraciones y a la sociedad civil. No obstante, sin invalidar estas virtualidades formativas, la noción de educación emprendedora presenta un alcance netamente asociado al desarrollo personal, aumentando con ello su valor pedagógico, y planteando nuevos retos en el panorama universitario actual.

En la amplia trama de las transformaciones del mundo actual, las nuevas condiciones sociales desvelan la interdependencia entre la universalización del cambio y la alteración de las disposiciones personales. Los cambios manifestados en el orden institucional se entrelazan con las vidas singulares, con la existencia de cada persona. Es decir, nadie queda excluido de las exigencias de la reflexividad y su manifiesta concreción, en unos términos insospechados para aquellas sociedades tradicionales en las que durante generaciones la vida colectiva transcurría prácticamente inalterada. Tal vez nunca como ahora haya sido tan necesario poner de relieve nuestra condición emprendedora, que abarca desde las respuestas imaginativas a necesidades básicas hasta los proyectos de realización humana más plena.

Bajo diversas prescripciones y fórmulas ha sido inevitable la asociación semántica entre la educación emprendedora y el ámbito productivo. Ciertamente, esta dimensión forma parte sustantiva del entramado de cualquier sistema educativo; pero no agota el sentido y alcance de la formación de la capacidad emprendedora. Probablemente con mayor énfasis, en los últimos años se ha reivindicado en el ámbito académico la necesidad de enfocar el proceso emprendedor desde una perspectiva más holística y profunda. En esta dirección, se han realizado investigaciones y análisis críticos que han demandado alguna versión de identidad capaz de acercarnos atinadamente a la complejidad real del fenómeno emprendedor. Se apunta hacia cierta evidencia transversal: la capacitación emprendedora afecta a la identidad personal, no puede ser catalogada como mera formación instrumental. Desarrollar la iniciativa emprendedora conlleva la problematización de la formación completa de la persona, particularmente de aquellas dimensiones que facilitan el despliegue de lo que la hace única.

En el proceso dinámico de configuración de la identidad emprendedora, la competencia y el potencial de emprender se hallan íntimamente vinculados (Bernal, 2021). La integración de conocimientos, destrezas y habilidades personales, sociales y metodológicas (competencia) puede producirse por la existencia de determinadas capacidades que pueden desarrollarse (potencial). A su vez, el potencial puede mejorarse con el desarrollo competencial. Es en este bucle interactivo y abierto donde se configura la identidad emprendedora, que desde una perspectiva amplia no se restringe al círculo comercial, al mundo del trabajo, sino que se abre a los ámbitos social y personal. El desarrollo de la identidad emprendedora puede implicar o no un desarrollo de la identidad empresarial. Visto así, la manifestación de la iniciativa emprendedora está ligada al desarrollo ético y cívico de la persona. Frente a la supremacía de las identificaciones colectivas, las identificaciones reflexivas y narrativas ponen de relieve los cambios sociales acaecidos en general, no limitándose a las fuerzas productivas, a las relaciones comerciales y al ensanchamiento de los mercados. Desarrollar la identidad emprendedora es tanto como oponerse a la negación de lo personal, tanto como propiciar la condición de actor antes que la de espectador en los escenarios de la vida privada y pública, con iniciativa para forjar el destino propio y contribuir a una unidad de destino común.

En la mayoría de los estudios realizados se considera que la identidad es una consecuencia de la formación o que se desarrolla durante ese proceso; sin embargo, la identidad tal vez sea, sobre todo, un elemento previo que contribuye a la concreción de la intención de emprender, a la utilidad percibida de la formación y al aumento del interés por participar desde la propia iniciativa personal (Liñán et al., 2018). En efecto, la formación de la iniciativa emprendedora ha de cuidarse ante la proliferación de lo políticamente correcto, ya que a menudo el impulso innovador de la diferencia se detiene en los círculos conformados según ciertas categorías que no hacen sino colectivizar de nuevo, apagando el alumbramiento de lo genuinamente original. La universidad de hoy tiene aquí una responsabilidad inequívoca, considerando que en esos años no sólo se forman en sus aulas profesionales cualificados, sino personas que buscan complementar su destino particular con la lógica comunitaria y que se encuentran ante la necesidad de conservar y defender lo propio frente a las exigencias excesivas de una socialización niveladora. Una universidad que proclama el desarrollo de la iniciativa emprendedora en sus estudiantes ofrecerá más posibilidades para experimentar, retener y desarrollar lo que distingue a cada uno.

## COMPETENCIA, POTENCIAL E IDENTIDAD

El término emprendimiento como un concepto amplio y polisémico, se identifica con la forma de pensar, razonar y actuar centrada fundamentalmente en las oportunidades, aunque también en las necesidades, planteada con visión global y multidisciplinar. Este concepto integra conocimientos, habilidades y actitudes, lo que se identifica como competencia emprendedora, necesarios para poder desarrollar proyectos de emprendimiento internos (intraemprendimiento) o externos (empresariales) y conseguir así «aprender a emprender», potenciando el talento emprendedor. Además, este concepto, incluye la actividad emprendedora (gestión del cambio y renovación estratégica) y la actitud emprendedora, concebida como la disposición personal para actuar de forma proactiva, generando ideas innovadoras.

Con el paso de los años, ha ido surgiendo una variedad de propuestas que han procurado conciliar la cultura emprendedora con la gestación de la iniciativa empresarial. Sin embargo, prácticamente todas ellas se han ideado con carácter formativo específico y asociado al mundo de la creación de empresa. Esto es debido a que la formación de la capacidad emprendedora se ha considerado el resultado de la acción específica vinculada al dominio de ciertas habilidades propias de la actividad empresarial, ya sean contribuciones curriculares puntuales o programas formativos vinculados a la creación de microempresas, por ejemplo.

Conocer los antecedentes psicosociales que impulsan a emprender, resulta fundamental para la mejora de la educación emprendedora. La construcción de una cultura emprendedora implica un desafío educativo de amplio alcance que se encuentra vinculado no solo al crecimiento económico, sino también al desarrollo personal. De este modo, la perspectiva conceptual de la educación emprendedora se amplía incluyendo la dimensión personal.

En líneas generales, la capacidad emprendedora parece depender de la construcción pertinente de una identidad emprendedora, garantizándose así el crecimiento y la consolidación de cualquier proyecto emprendedor. Esta identidad no se reduce al área de la empresa, de la actividad empresarial y de su preparación y dominio, sino que se encuentra asociada a otras dimensiones de la persona vinculadas con su realización como ser humano y con la mejora de la calidad de vida colectiva en la que necesariamente se inscribe toda acción humana individual.

Del conocimiento acumulado hasta hoy, podríamos señalar algunas conceptualizaciones vinculadas al emprendimiento que manifiestan abiertamente su vinculación al dominio personal. Así, el «espíritu emprendedor», identificado como la motivación y la capacidad que tiene una persona, de manera independiente o dentro de una organización, de reconocer una oportunidad y luchar por ella para producir nuevo valor, llevar a cabo cambios (componente activo) o secundarlos (componente pasivo) y reaccionar con intuición, flexibilidad y apertura ante ellos. Conlleva la responsabilidad de las acciones propias, junto al desarrollo de una visión estratégica, saber marcar y cumplir objetivos y la motivación para el éxito. También, la «iniciativa o intención emprendedora», concepto referente de la investigación sobre el comportamiento emprendedor, como antesala de toda acción emprendedora, como se ha puesto de relieve en algunos modelos proverbialmente conocidos (Krueger y Carsrud, 1993). Tal vez podríamos agregar la noción de «inteligencia emprendedora», considerada como el conjunto de estrategias psicológicas que pone en funcionamiento una persona emprendedora para lograr el éxito en lo emprendido. Sería la novena, si nos apoyamos en las inteligencias múltiples de Gardner (1993), la cual reúne elementos de la inteligencia intrapersonal que potencia el sentido de uno mismo, la interpersonal que

facilita las relaciones con otras personas, y la naturalista que permite analizar las características del entorno e interactuar con él.

La «mentalidad emprendedora», concebida como la tendencia a ejecutar proyectos de emprendimiento, que requiere competencias adecuadas para hacer que esos proyectos se vuelvan exitosos y que se conforma a través de cualidades tan significativas como el liderazgo, la creatividad, la pasión, la confianza, la determinación, la organización, la mente abierta, el sentido de la responsabilidad, el realismo, el arte de la negociación y la proyección positiva, está, asimismo, ligada al «potencial emprendedor» o cúmulo de capacidades, personales y socio-productivas, que un sujeto puede desarrollar a través de su interacción con el entorno (transacción externa) y de las narrativas personales que va configurando desde la propia experiencia (transacción interna), permitiéndole construir su «identidad emprendedora» a través de un proceso dinámico y evolutivo.

El potencial emprendedor, viene a proporcionar cierta estructura de la identidad emprendedora, obligándonos a reflexionar sobre la conformación profunda de dicha identidad. Este potencial alude a la posibilidad de comportamientos emprendedores probables, que presentan cierta permanencia y a su vez están sujetos al cambio. Desde un enfoque amplio, se centra en la libertad individual para cambiar, crecer, desarrollarse y adaptarse a las contingencias y oportunidades que puedan suscitarse a lo largo de la vida del individuo. Dicho potencial constituye una compleja realidad donde confluyen aptitudes y disposiciones de los individuos en determinados contextos y situaciones. Por este motivo, focalizar la atención educativa en la formación de la identidad emprendedora responde al deseo de generar e implementar proyectos emprendedores coherentes, eficientes y perdurables. Este enfoque, requiere la búsqueda de modelos educativos centrados en el crecimiento del potencial emprendedor (Bernal, 2022).

## EDUCACIÓN EMPRENDEDORA, DESARROLLO PERSONAL Y COMPROMISO SOCIAL

El mercado de trabajo al que se enfrentan los egresados universitarios ha influido para que las universidades hayan entendido que además de formar, deben ser agentes activos en el desarrollo de competencias que favorezcan la empleabilidad de los egresados. En este contexto el impulso del emprendimiento se ha convertido en una realidad. Este impulso se ha visto favorecido por el plan Bolonia porque ha aumentado el interés por el aprendizaje no formal y ha facilitado estrechar los lazos entre la institución universitaria y el ámbito empresarial. En esta línea algunas universidades han creado, dentro de los equipos rectorales, vicerrectorados de empleabilidad y emprendimiento u órganos u oficinas específicas para el fomento de la actividad emprendedora cuya finalidad es favorecer el autoempleo y mejorar las posibilidades de empleabilidad de los estudiantes. La reciente Conferencia Ministerial sobre el Espacio Europeo de Educación Superior celebrada en noviembre de 2020 ha puesto de manifiesto cómo las universidades deben liderar procesos de mejora integral y transversal de la sociedad en la que resulten claves la generación de conocimiento, la innovación, el diálogo y la conexión con la sociedad (Rome Ministerial, 2020).

Habitualmente, el modelo de universidad emprendedora se asocia con modelos gerenciales de universidad y se caracteriza porque se relaciona de manera fluida con la empresa y ha desarrolla-

do estructuras internas para transferir conocimientos desde el ámbito investigador universitario al sector empresarial a través de la generación, fundamentalmente, de patentes (Hervás-Oliver et al., 2017). Sin embargo, se considera que este modelo tiene algunas carencias como son la orientación al mercado, la valoración monetaria del conocimiento «*value for money*» o la limitación de las relaciones al ámbito universidad-empresa (Castro et al., 2011). En líneas generales se reclama la necesidad de plantear enfoques más integrales que no ciñan la educación emprendedora a la mejora de las capacidades para la generación de proyectos empresariales (Gill, 2014; Komulainen et al., 2011). Al mismo tiempo, algunos estudios empíricos consideran que, en los estudios de Ciencias de la Educación, la competencia de iniciativa y espíritu emprendedor es una de las competencias menos trabajadas a lo largo de los estudios universitarios y resulta, cuanto menos, mejorable (Martínez-Clares et al., 2019).

## POTENCIAL EMPRENDEDOR Y CRECIMIENTO PERSONAL

En el continuo proceso de construcción y reconstrucción de la identidad personal emprendedora, la educación universitaria desempeña una labor primordial en la formación de las competencias profesionales y personales del adulto emergente. La comprensión sobre la configuración de la identidad personal emprendedora por su complejidad se encuentra abierta a distintas consideraciones. La formación del potencial emprendedor como preludio de la competencia emprendedora es un aspecto sustancial en la formación de los adultos emergentes universitarios. El potencial emprendedor lo comprendemos como el conjunto de disposiciones, posibilismos y capacidades que posee una persona para iniciar o no una determinada acción emprendedora, a favor de la consecución de un determinado proyecto personal. Es conveniente aclarar que poseer potencial emprendedor no implica necesariamente la realización de una conducta emprendedora, aunque todo parece indicar que a mayor potencial emprendedor más posibilidades de acometer acciones conducentes a la realización de proyectos personales. Primordialmente, la puesta en práctica del potencial emprendedor está orientada por las aspiraciones personales, refiriéndose al conjunto de metas u objetivos personales y alcanzables, mediante una serie de actuaciones coherentes en contextos diversos (Emmons, 1989). Atendiendo al contenido de las aspiraciones personales distinguimos entre aspiraciones extrínsecas e intrínsecas (Ryan et al., 2009). Centrándonos en las aspiraciones intrínsecas, los estudios indican que se fundamentan en la autonomía, competencia personal y relaciones interpersonales que el sujeto despliega en sus contextos inmediatos, posibilitando el crecimiento personal (Kasser y Ryan, 1996). Las aspiraciones personales intrínsecas se encuentran configuradas por metas autoconcordantes, provenientes del control interno del sujeto y vinculadas con valores e intereses arraigados en la persona y sostenibles en el tiempo (Sheldon, 2001). Estas aspiraciones son el elemento ideográfico de los proyectos personales, su búsqueda y consecución trazan el curso de la vida otorgando significatividad, estructura y dirección a las trayectorias vitales (Little, 2020). La dinámica conductual en los proyectos personales se caracteriza por un elenco de acciones interrelacionadas estables en el tiempo con la intención de alcanzar y mantener objetivos personales definidos en situaciones particulares.

En la adultez emergente, prevalecen proyectos personales relacionados con la búsqueda de empleo, la independencia de los padres, la finalización de la educación formal, la constitución de relaciones de parejas estables o la autonomía económica. De un modo u otro, en estos posi-

bles proyectos personales subyace la capacidad de autodeterminación posible del sujeto (Bernal, 2005), mediante el desarrollo y retroalimentación de ciertas componentes estratégicas que posibilitan la consecución de los proyectos personales, tales como autoconfianza, autonomía, perseverancia, asunción de riesgos, proactividad, orientación al logro, innovación y resolución de problemas.

En la sociedad del siglo XXI, cada vez más, los sujetos precisan de este elenco de disposiciones, puesto que los proyectos personales no están dados, sino que están sujetos a procesos constantes de construcción individual en interacción con entornos ambivalentes, requiriendo de una serie de esfuerzos personales de distinta índole para su consecución (Emmons, 1986). La sostenibilidad, significatividad y consecución de los proyectos personales precisan de esfuerzos personales que se traducen en la implementación de un conjunto de componentes estratégicas internas y externas, ya sean focalizadas en la orientación y configuración de objetivos propios, como orientadas hacia la detección de oportunidades y el afrontamiento de las dificultades en el contexto social (Little, 2020). A este respecto, la universidad como entorno formativo y en relación con los proyectos personales, se consideraría desde dos posibles planos: primero, *plano de consecución de un proyecto personal educativo*, esto es, la universidad es la última etapa del sistema educativo formal siendo la culminación de un proyecto personal formativo originado a edades más tempranas en las etapas de la ESO, Bachillerato o FP. Segundo, *plano de adquisición de competencias para la ideación y materialización de futuros proyectos personales,* relacionado con el posible desarrollo profesional en contextos laborales vinculados a los estudios superiores cursados, gracias a las competencias profesionales y personales adquiridas. A la universidad compete ofrecer a los adultos emergentes posibilidades formativas para desarrollar las componentes estratégicas del potencial emprendedor, a favor de la capacitación para, por una parte, originar, desarrollar y alcanzar proyectos coherentes con los valores personales y lograr un alto de grado de florecimiento, por otra parte, construir una ciudadanía más activa, autónoma, responsable y libre para edificar contextos vitales favorecedores del desarrollo personal.

## CONSIDERACIONES FINALES

Desde nuestra óptica es imprescindible un retorno al humanismo para recuperar un auténtico sentido de la competitividad que ha quedado degradada por algunas ideologías mercantilistas que entienden a la persona como un recurso empresarial y la educación como un activo estratégico. Estas propuestas pueden llegar a cosificar y entender a la persona como un medio y no como un fin en sí misma. Sólo situando a las personas en el principio y fin de la actividad educativa ésta se convierte en motor y actor de su propio desarrollo y se potencia su capacidad de descubrir y generar recursos. En consecuencia, la importancia de la educación emprendedora no sólo radica en que es fruto de la exigencia de adaptación a los tiempos, ni en que prepara para la vida adulta, sino porque contribuye, al mismo tiempo, al desarrollo personal y a la mejora y al cambio social. En esta línea, no se trata de reducir la educación emprendedora a la adquisición de conocimientos, habilidades o experiencias emprendedoras, sino que se busca ayudar a pensar, a reflexionar y, como consecuencia, contribuir a la construcción de proyectos personales significativos, al mismo tiempo, que se promueven valores ciudadanos en pro de una sociedad más abierta, plural y libre.

Se requiere una formación introspectiva sólida capaz de contrastar el efecto de asumir comportamientos del entorno, simplemente porque son predominantes. Aquí radica el núcleo de una genuina formación de la identidad emprendedora. Bien entendida, no es sino una avanzada manera de defenderse de la sempiterna «llamada de la tribu», a la que se refirió el premio Nobel Vargas Llosa (2018) en su defensa del valor de la libertad para la cultura democrática. Sin embargo, ¿romperá la Universidad la artificiosidad de los factores que hoy la oprimen y le impiden el despliegue natural de las potencialidades personales? Un modo de lograrlo es confiando en el cultivo de la unicidad personal.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Bernal, A. (2005). Reconceptualización de la identidad personal y educación para la autodeterminación posible. *Teoría de la Educación*, 15, 97-128. https://doi.org/10.14201/3114

Bernal, A. (Coord.) (2022). *Identidad emprendedora. Hacia un modelo educativo*. Tirant lo Blanch.

Bernal, A. (Ed.) (2021). *Educación emprendedora*. Síntesis.

Castro, J., Barrenechea, J. e Ibarra, A. (2011). Cultura emprendedora, innovación y competencias en la Educación Superior. El caso del Programa GAZE. *Arbor, 187* (extra 3), 207-212.

Emmons, R. A. (1986). Personal strivings: An approach to personality and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1058-1068. https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.5.1058

Emmons, R. A. (1989). The personal striving approach to personality. En L. A. Pervin (Ed.), *Goal concepts in personality and social psychology* (pp. 87-126). Erlbaum.

Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences. The theory in practice*. Basic Books.

Gill, R. (2014). If you're struggling to survive day-to-day': class optimism and contradiction in entrepreneurial discourse. *Organization, 21*(1), 50-67. https://doi. org/10.1177/1350508412464895

Hervás-Oliver, J. L., Boronat, C. y Messana, I. (2017). La universidad española como plataforma de emprendimiento: hacia la universidad emprendedora del futuro. *Economía industrial, 404,* 11-19.

Kasser, T. y Ryan, R. M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 280–287. https://doi.org/10.1177/0146167296223006

Komulainen, K., Naskali, P., Korhonen, M. y Keskitalo-Foley, S. (2011). Internal entrepreneurship-a Trojan horse of the neoliberal governance of education? Finnish pre-and in-service teachers' implementation of and resistance towards entrepreneurship education. *Journal for Critical Education Policy Studies, 9*(1), 341-374.

Krueger, N.F. y Carsrud, A.L. (1993). Entrepreneurial intentions: applying the theory of planned behaviour. *Entrepreneurship & Regional Development*, *5*(4), 315-330.

Liñán, F., Ceresia, F. y Bernal, A. (2018). Who intends to enroll in entrepreneurship education? Entrepreneurial self-identity as a precursor. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, *1*(3), 222-242.

Little, B. R. (2020). How are you doing, *really*? Personal project pursuit and human flourishing. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne, 61*(2), 140–150. https://doi.org/10.1037/cap0000213

Martínez-Clares, P., González-Lorente, C. y Rebollo, N. (2019). Competencias para la empleabilidad: un modelo de ecuaciones estructurales en la Facultad de Educación. *Revista de Investigación Educativa, 37*(1), 57-73.

Rome Ministerial (2020). *Communiqué.* European Higher Education Area, 19 November 2020.

Ryan, R. M., Williams, G. C., Patrick, H. y Deci, E. L. (2009). Self-determination theory and physical activity: The dynamics of motivation in development and wellness. *Hellenic Journal of Psychology*, 6, 107-124.

Sheldon. K. M. (2001). The self-concordance model of healthy goal striving: When personal goals correctly represent the person. En P. Schmuck y K. M. Sheldon (Eds.), *Life goals and well-being. Towards a positive psychology of human striving* (pp.18-36). Hogrefe & Huber.

Vargas Llosa, M. (2018). *La llamada de la tribu*. Alfaguara.

# From Stakeholder to Reflective Student. The Italian Poject «Unipandemic» and the Role of Self Narration in the University Educational Process

Paolo Bonafede
*Universidad de Trento*

The European university was prompted in the second half of the XX century by two different transformations: firstly, a radical social transformation, marked by the disagreement between the elitist model, which had characterised the university of the XIX and early XX centuries, and the mass model, i.e. the instances related to the democratization of university and its accessibility to a wide public, which followed '68 season (Payà Rico et al., 2018).

Despite the dialectic proposed during the 1968 season, the democratic struggles slowly faded over the next two decades. In this direction, the debate presented by Bordieu of *homo academicus* already represents a second, slower and deeper change that has affected the last thirty years: a second transformation of university educational system. The neoliberal society has driven a paradigm shift on the wave of the imperative of performance while insisting on the construct of lifelong learning (UNESCO; 1994; Incheon Declaration, 2015). The aim is to develop a synthesis between social goals and the demands of the economy. The concepts of human capital and human resource enhancement were unified, defining a new anthropological model for the knowledge society.

In this context even university starts a progressive transformation: from places *iuxta eorum naturam*, oriented towards medium-long maturation times through study and research, to places where both scientific production and the verification of learning are imposed in frenetic times. The result of such strategies coincides with the irresistible metamorphosis of educational institutions into «enterprises» (Maltese, 2014), exasperated by digital quantification (De Martin, 2017), to the point that evaluations of researchers' work comes to coincide with productive logics and not infrequently, even in official documents, the term «stakeholders» appears instead of «students».

As Baldacci writes (2019), the neo-liberal system distorts the very objectives of third-level education, declining it on the basis of categories typical of economicist language- Moreover, this semantic change affects the role assumed by the concepts of education. The transition from the role of student to that of stakeholder represents one of the latest outcomes of a redefinition of the coordinates of education that emphasises a clientelistic approach to the university system. I argue that this paradigm shift leads to various effects, at an anthropological, sociological and theoretical level.

Firstly, the role of the student changes: from a human being in training, with time and paths to wait and mature, he becomes an accountant of university credits and fragmented exams. An extension of the logic of the market is enacted beyond the frontiers of the market itself, producing an accounting subjectivity (Dardot-Laval, 2019). This concept highlights a new configuration of the identity of the student, in which the relationship with himself is homologated to the relationship with capital, while losing the reasons for his formative journey. Evidence of this model is offered by those who, for various reasons, fail to meet the efficiency standard. The individual's

perception of the 'fear of lateness' is the subject in a series of short stories and campus novels (Ammaniti 2014; Marchesini 2017), featuring student-workers who experience delays or give up on finishing their studies. This complex phenomenon is reduced to individual guilt. The media megaphone fixes an imagery of the university student's laziness that is the dark side of that continuous quest for performance and excellence, sometimes translated into anxiety and obsession (Deiana, 2021). The spectre of the parasitic student represents the ideologised archetype of the reject in the formative age.

Secondly, education revolves around the transformation of people into individuals capable of adapting to market demands, capable of withstanding the constant pressure of an increasingly savage production system that tends to squeeze people (Chabot, 2017). The principle of competitiveness imposes itself beyond the economic sphere. The positive ideal of educational growth is absorbed by the technical need to constantly update one's skill set in order to avoid being excluded. The principle of exclusion substitutes the idea of sociality. As Jan Masschelein notes (2023), the pandemic has led to an acceleration in the processes of the elimination of various forms of public pedagogical life linked to the university world, altering the ecology of study and undermining the responsiveness of the university as an 'association for study' - *universitas studii*. In this weakening of pedagogical life, the expansion of a hyper-modern learning factory plays a central role. Competition and the spasmodic search for meaning in market dynamics are generating stress, loneliness and anxiety in students, as evidenced by international reports (Pew RC, 2019).

Finally, affirming the centrality of the pedagogical and intellectual role of competitiveness transform the market into creator of values. This implies the unnecessity of any further research into truth as a concept-boundary, thus denouncing the impossibility of defining an axiological horizon of pedagogical discourse beyond quantitative and utilitarian criteria and finding new forms of social legitimisation of the educational task. All this has major effects on the conception of the educational task. An education limited to accommodating the performance criteria give up of ideality, consigning man himself to contingency. Instead of an infinite task, education becomes a finite-technical task, devoted exclusively to the search for the skills needed to secure one's place in the labour market.

To disrupt the mechanisms underlying this logic, we propose a humanistic and dialogic educational model. The core of the process of rethinking education has to be found in a direct, empathic, co-constructive and transformative relationship between teachers and students, allowing spontaneous dynamics, which must be flexible, situated, cooperative and democratic (ICFE, 2020; Baldacci, 2014).

The tool that enables a reconfiguration of the educational relationship in these terms is Narrative thinking; it represents an act of resistance in a market-driven, de-ritualised world. Only within the framework of a narrative individual and cultural meaning could be reconstructed (Han, 2015). Narrating is an interpretive act that allows one to build one's identity, in a dynamic circular process of interaction with other people and the world, constructing and reconstructing meanings that are shared. These hermeneutic and relational traits make narration a priority tool in educational exploration. The reflections of Bruner (1996) have highlighted how the formative itinerary is configured in the form of the tale, an unresolved becoming in which the subject who narrates himself makes his own a literary criterion in order to discover himself and establish his own Self. Ricœur (1996) went on to highlight the relational openness of this narrative space,

which makes it possible to qualify the tale as a performative act, in which the listener and the speaker are reciprocally moulded.

The UniPandemic project, leaded by dr. Bearzi, lies in this direction. The spirit of productivity and competition does not recognise the educational process, and it is no coincidence that an event of questioning the status quo such as the pandemic has confirmed the criticism of efficiency that has also invaded university education. Education is concerned not only with the acquisition of qualifications but also with subjectivation, it is therefore a process that is about possibility and risk (Biesta, 2013): it can only realise in weak existential modes, precisely because the generation of the subject is a process in which fragility, limitation and uncertainty are the cornerstones of human becoming.

In this way education needs the logic of *phronesis,* that is wisdom embodied in the course of existence in an itinerary of education, which takes on awareness in the form of narrative. Starting from the social need to explore experiences in the pandemic years, researchers from the Universities of Trento, Rome-Sapienza, Salento and Cassino - Lazio Orientale offered high school students and university students a space to narrate and reflect on their experiences in the University in 2020, 2021 and 2022.

The UniPandemic Call was circulated in numerous universities for six months (june-december 2022): RomaTre, Sapienza, Tor Vergata, Cassino, Pisa, Salento, Bologna, Padua, Udine, Trento. For the most part, this was a promotion of the initiative in the context of certain courses, by lecturers particularly sensitive to the issues of pedagogy and philosophy of education. Only 21% autobiographical narratives received corresponded to this considerable diffusion. The other 79% matured in a pre-existing relationships, centred on trust and care. Autobiographical narration (Demetrio, 2017) constitutes an extension of the capacity for symbolic play (Smorti, 2018) and stimulates confrontation with the Other in a transitional space (Winnicott, 1974), transforming the world as it was understood until the act of writing (and reading). For all these reasons, the détournement of lockdown offered an extraordinary opportunity to engage with autobiographical narrative. The authors of the UniPandemic stories, by narrating themselves, have pursued the intention of sharing, with themselves and their readers, awarenesses that are in some ways deeper than what they have experienced and not yet so intensely reworked in the immediacy of the situation. Even for readers who enter into an «autobiographical pact» with the narrator (Smorti, 2018) - a kind of empathic process, an «interpretative cooperation», a tuning in of intentions and mental representations - this opens up the possibility of reconsidering one's own experience and grasping richer and more penetrating meanings, elaborating personal re-interpretations of those «truths».

The centrality of spaces and times of resonance is highlighted as a necessity in the construction of university courses, to promote the integral education of students. UniPandemic shows that reflexivity is at the service of both learning and the interpretation of a life project that opposes the so-called industrialisation of subjectivity (Alquati, 2021).

## BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

Alquati, R. (2021). Sulla riproduzione della capacità umana vivente. L'industrializzazione della soggettività. Milano: DeriveApprodi.

Ammaniti N. (2014). Lo zoologo, Fango, Torino: Einaudi.

Baldacci, M. (2014). Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia, Milan: F.Angeli.

Baldacci, M. (2019) L'università della terza fase, Studi sulla Formazione, 22 (2), pp. 11-13.

Biesta, G. (2013). The beautiful risk of education, New York: Routledge.

Bruner J. (1996). La cultura dell'educazione. Milano: Feltrinelli.

Chabot, P. (2017). Global burn-out, Paris: PUF.

Dardot, P., Laval, C. (2019). La nuova ragione del mondo. Critica della razionalità neoliberista. Milano: DeriveApprodi.

Deiana R. (2021). L'Università senza vita: studenti-lavoratori e dottorandi nei racconti italiani tra anni Novanta e anni Dieci, Ticontre. Teoria Testo Traduzione, 15, 1-18.

Demetrio, D. (2017). La vita si cerca dentro di sé. Lessico autobiografico. Milan: Mimesis.

De Martin, J.C. (2017). Università futura. Tra democrazia e bit. Milano: Codice Ed.

Han, Byung-Chul (2015). La società della trasparenza, Roma: Nottetempo.

ICFE, (2020), Education in a post-COVID-19 world. Nine ideas for public action, Paris: UNESCO.

Maltese, P. (2014). L'università postfordista. Pisa: ETS.

Marchesini M. (2017). Rapida ascesa di B. Lojacono, in AA.VV., False coscienze, Milan: Bompiani.

Masschelein J. (2023) Rejuvenating and regenerating on-campus education. Why particular forms of pedagogical life matter, Ethics and Education, 18 (1), 28-44.

Payà Rico, A. Et alii(Eds.).(2018). Globalizing the student rebellion in the long '68 (A.M. Gómez Sánchez Ed. care). Salamanca: FahrenHouse.

Pew Research Center Report (2019). Most U.S. Teens See Anxiety and Depression as a Major Problem Among Their Peers, https://www.pewresearch.org/social-trends/2019/02/20/most-u-s-teens-see-anxiety-and-depression-as-a-major-problem-among-their-peers/

Ricœur P. (1996) *Sè come un altro,* Milano: Jaka Book (ed. or: 1991)

Smorti, A. (2018). *Raccontare per capire. Perché narrare aiuta a pensare*. Bologna: Il Mulino.

UNESCO (1994), «International Understanding at School», *UNESCO ASP Bulletin*, 61 (62) pp 4–8.

World Education Forum (2015). *Incheon Declaration and Framework for Action Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all.*

# La voluntad en la educación para el cuidado de sí misma/o

Luisa Bravo Sánchez; Jordi Omar Cárdenas Vargas y Leticia Cuevas Guajardo
*Universidad Nacional Autónoma de México*

## INTRODUCCIÓN

*El presente estudio titulado la voluntad en la educación para el cuidado de sí misma/o argumenta fundamentos teóricos de diferentes autores de los tres conceptos que tuvieron el valor de referentes heurísticos, la voluntad, la educación y el cuidado de sí misma/o, presentes en la filosofía y que forman parte de la naturaleza humana para la comprensión del cuidado de sí, a través del conocimiento de sí. Por consiguiente, el sí es la existencia como manifestación de sí mismo,* además, la identidad, es decir, la reflexión hacia dentro de sí; la interioridad del ser con un movimiento reflexivo significa siempre un cierto proceso circular que va de dentro afuera, y viceversa, como un modo de ser en el mundo, que interacciona con la voluntad en la educación para el cuidado de sí misma/o (Hegel, 2005). *La pregunta de investigación se diseñó de la siguiente manera ¿Estudiantes de la Licenciatura en Enfermería de una Institución Pública de Educación Superior manifiestan voluntad en la educación para el cuidado de sí mismas/os?*

## REFERENTES TEÓRICOS

En este apartado se describen tres conceptos principales que se enlazan para la construcción del estudio, voluntad, educación y cuidado de sí misma/o los cuales han constituido los referentes teóricos, que sirven como hilos conductores para la secuencia y coherencia del contenido para realizar la escritura.

### Voluntad

La voluntad es la capacidad del ser humano que le mueve a hacer cosas de manera intencional, con un saber afirmativo de sí misma/o, de sus motivos, impulsos, tendencias, inclinaciones, que determinan el fin propio. La voluntad es una potencia sentimental de pensar, querer y de actuar bien en el trabajo intelectual prolongado, éste requiere estado de ánimo en acción, el propio dominio, esfuerzo perseverante, fuerza continua con una dirección única, y lo fundamental es que el ser humano se empeñe a fondo en la búsqueda de su excelencia personal (Payot, 1901). Juan Duns Escoto (1266-1308) filósofo y teólogo gran pensador cuyas ideas constituyen ciertas convicciones de la voluntad  como suprema potencia activa porque señala un principio de movimiento que está en sí mismo el querer,  es indeterminada con respecto a su acción, es decir, puede obrar de un modo correcto o incorrecto necesita que la inteligencia le muestre el bien para proporcionale el objeto de posible elección, por consiguiente, necesita algo que la incline deci-

didamente para obrar de un modo recto, y ésta es la función de la virtud moral que es un hábito electivo, que se dirige hacia el bien, la acción de aquellas fuerzas que pueden actuar correctamente, y reside en la voluntad. En esta misma idea, la voluntad es una facultad absolutamente libre y capaz de determinarse suficientemente a sí misma, reflexiva se logra suficientemente a partir del acto de mostrar la razón intelectual. En consecuencia, la voluntad realiza una acción voluntaria, esta acción es la que es, pero la voluntad está realizándola en ese instante como una posibilidad junto a otras, la certeza puede alcanzarse a partir de diversas fuentes, una de ellas es la experiencia de nuestros propios actos voluntarios, lo que a Escoto le importa en cualquier caso es subrayar que la experiencia de nuestros actos internos tiene un carácter inmediato y nos ofrece una evidencia inmediata. En cambio, el objeto de la voluntad es el fin que ella misma se propone (Cuccia, 2012, Garay, 2021).

## Educación

Henri Bergson (1859-1941) y Rudolf Steiner (1861-1925) creador de la Antroposofía, fueron grandes filósofos que reflexionan sobre el sentido de la educación, y contribuyen a pensar en la filosofía y la educación como una forma de vida, recapacitan en una revisión humanizadora y filosófica, Bergson señala la multiplicidad de hechos psíquicos para liberar la mente humana, de la inmovilidad de los esquemas del idealismo racional, reafirmando la realidad misma, que es materia de singularidad, vivir la temporalidad y la imprevisibilidad de la conciencia. El empuje a la inteligencia positivista debido a la cantidad de contenidos fragmentados que favorecen el reduccionismo y la mecanización transforman las capacidades del intelecto con la atrofia de la capacidad humana para inventar, proponer, conjeturar o iniciar juicios, es importante reflexionar las potencialidades de cada ser, porque origina la acción de pensar por sí misma/o con inferencias originarias. Bergson y Steiner consideran los aspectos de la formación humana que son al mismo tiempo físicos y espirituales, abarcando la voluntad y todas las facultades cognoscitivas, así como la sensibilidad, emoción y afecto, cada ser reafirma su existencia en la medida inexacta de la duración, con la experiencia particular relacionada con lo que sabe y lo que piensa acerca de este saber. Por otro lado, Steiner crea la doctrina de la antroposofía y mira al ser humano como una unidad formada por cuerpo, alma, y espíritu, y debe ser intuida y comprendida en su conexión con todo el universo, como un ser que, a través de su desarrollo y esfuerzo consciente, es capaz de ser cada vez más libre en sus procesos inherentes de sentir, querer y pensar integrado como un todo en su vida (Rodrígues, et. al 2021).

## Cuidado de sí misma/o

Heidegger, confiere al cuidado un papel central en la estructura básica del ser-ahí (Dasein), que apunta a la persona, para llevar a cabo su proyecto existencial únicamente en la condición de sus propias posibilidades, de tal forma, que se considera al cuidado como estructura ontológica en interrelación de lo ya realizado, de las opciones del futuro inmediato y los objetos en el mundo de los cuales uno busca cuidarse, es así, que el cuidado se emprende desde su interioridad donde se indica las posibilidades en atención a las circunstancias de las que busca cuidarse al elegirse desde un ser que ya es y que puede ser algo más. Además, el cuidado plantea a la persona como proceso consciente entre reflexión-acto desde el cual se piensa a sí mismo/a como existente que depende de sí para su bienestar, en otro aspecto Heidegger observa que el cuidado no se funda en el sí-mismo, sino en su existencialidad. Además, el fenómeno de la totalidad estructural del

ser-ahí que se dirige a un estar al tanto-de (sí mismo/a), atender-a (sí mismo/a) en el mundo (Heidegger, 1926).

## METODOLOGÍA

Se aplicó investigación cuantitativa, observacional y transversal, de nivel descriptivo. La muestra estuvo conformada por 345 estudiantes quienes firmaron previamente el consentimiento informado. Se aplicó el instrumento documental «La voluntad para el cuidado de sí misma/o» el cual fue diseñado y validado previamente.

### Objetivo

Comprender y describir la voluntad en la educación para el cuidado de sí misma/o observada en estudiantes de Licenciatura en Enfermería.

## RESULTADOS

**Gráfico 1.** Fuente: instrumento validado La voluntad para el cuidado de sí misma/o aplicado a estudiantes del primer semestre de Licenciatura en enfermería semestre 2023-1.



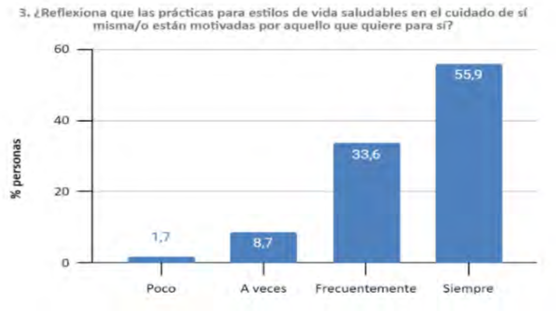

Resultados de las 345 personas encuestadas, el 53% siempre piensan que la voluntad para el cuidado de sí misma/o involucra la relación consigo a través de sus acciones, en comparación con el 0.3% que lo realiza poco.

**Gráfico 2.** Fuente: instrumento validado La voluntad para el cuidado de sí misma/o aplicado a estudiantes de primer semestre de Licenciatura en enfermería semestre 2023-1




Se encontró el 74.8 % de las 345 personas participantes, están de acuerdo que se requiere voluntad, estudio y observación para sí misma/o, para llevar a cabo conductas saludables, mientras que el 0.3 % no lo realiza o lo realiza poco respectivamente.

**Gráfico 3.** Fuente: instrumento validado La voluntad para el cuidado de sí misma/o aplicado a estudiantes del primer semestre de Licenciatura en enfermería semestre 2023-1.




De los participantes, el 55.9 % reflexionan que las prácticas para estilos de vida saludables en el cuidado de sí misma/ están motivadas por aquello que quiere para sí y tan solo el 1.7%, lo realiza poco.

## CONCLUSIÓN

Finalmente se encontró que estudiantes de la Licenciatura en Enfermería manifiestan una tendencia positiva para la voluntad en la educación para el cuidado de sí misma/o, que involucra una interpretación creadora para descubrir y querer e ir más allá de ellos mismas/os.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cuccia, E.J. (2012). Primacía de la voluntad y virtud moral en Juan Duns Escoto. *Revista Tópicos*, 43, 153-172

Garay, J. (2021) La voluntad en Duns Escoto: continuidad y ruptura con Aristóteles. *Revista Claridades de filosofía,* 13(1), 67-97.

Hegel, G.W. F. (2005). *Enciclopedia de las Ciencias Filosóficas*. Madrid: Alianza.

Heidegger, M. (1926). Ser y tiempo. http://www.philosophia.cl

Payot, J. (1901). *La educación de la voluntad.* Madrid: Fernando Fe, Librero y Victoriano Suárez, Librero.

Rodrígues, B. R. y Orlando, C. y Notaroberto, M. y Santos, T. J. (2021). Un dialogo possível entre Henri Bergson e Rudolf Steiner. *Revista Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 1-21.

# Contenidos interdisciplinares y Ciencia Básica en las Humanidades. Revisión filosófica de la tercera misión de la universidad

Vicente Caballero de la Torre
*Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid*

El trabajo que aquí se presenta expone una cuestión relacionada con la línea temática denominada «Qué aprender en la Universidad». Consta de cinco partes: aclaración del sentido de ciertos términos; el problema que suponen las deficiencias o carencias en formación matemática para la interdisciplinariedad en la aulas universitarias; se volverá a la cuestión de las dos culturas para ver en qué estado nos encontramos en la actualidad respecto al mismo; se expondrá la necesidad de acotar el concepto de tercera misión en un sentido más amplio; finalmente, se lanzan las propuestas filosóficas para la universidad que se siguen como conclusión de las reflexiones anteriores.

## ACLARACIÓN PRELIMINAR DEL SENTIDO DE LOS TÉRMINOS

### Disciplina frente a ciencia

Ha de entenderse, a nuestro juicio, el término «disciplina» en un sentido más amplio que el de «ciencia», al que debería asignarse un uso más restringido. En efecto, sin circunscribirse exclusivamente a las ciencias exactas y naturales, el término «ciencia» aplicado a expresiones tales como «ciencias de las religiones», «ciencias jurídicas», «ciencias políticas» y otras semejantes pierde su especificidad semántica y dificulta ya de por sí un consenso muy básico necesario para poder tomarse la interdisciplinariedad en serio. Una disciplina no científica puede ser tan rigurosa como una ciencia, pero forzar semánticamente el término «ciencia» con el fin de prestigiar institucionalmente una disciplina no científica sólo favorece el aumento de la brecha entre las dos culturas. La idea de disciplina es genérica con respecto a la de ciencia.

### Multidisciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar

Siguiendo a Choi y Pak (2006), se considera que la multidisciplinariedad aprovecha los conocimientos obtenidos por diferentes disciplinas, pero manteniéndose dentro de sus límites. En cambio, la interdisciplinariedad consiste en el análisis, la síntesis y la armonización de los vínculos entre disciplinas en un todo coordinado y coherente. Por último, la transdisciplinariedad integra las ciencias naturales, sociales y de la salud en un contexto de humanidades, trascendiendo los límites tradicionales. La multidisciplinariedad es aditiva; la interdisciplinariedad es interactiva y la transdisciplinariedad, holística. Como expone Klein (2010), la psicología social, la antropología económica, la biogeografía y la historia económica, entre otras disciplinas semejantes, son ejemplos perfectos de interdisciplinariedad: trascendentes, transgresores y con capacidad de transformar los fundamentos mismos de las disciplinas y, más importante aún, las sociedades, cuando son aplicadas.

### Tercera misión universitaria y transferencia del conocimiento

La transferencia del conocimiento puede o no estar vinculada a la tercera misión universitaria. Si entendemos como segunda misión la investigación (creación o descubrimiento de nuevo conocimiento), esta última puede ser o no transferida. Si es transferida de modo que vaya más allá de la colaboración con instituciones y empresas, entonces cabe el vínculo entre la transferencia y la tercera misión.

## UN PROBLEMA MATEMÁTICO

Es obligado ahora hacer una reflexión acerca del problema que el fracaso escolar en matemáticas supone para llevar un enfoque interdisciplinar a las aulas universitarias de los grados de Humanidades, que permita su apertura a las aportaciones fundamentales que desde las ciencias se están proponiendo (Pinker, 2018, pp. 406-409). Sánchez Ron (2011) expone hasta siete casos en los que la interdisciplinariedad no es posible sin la concurrencia de conocimientos matemáticos: la economía neoclásica inaugurada por Alfred Marshall, cuyos *Principles of Economics* estuvieron influidos por los *Principia* de Newton; la economía comportamental, desde Von Neumann y Morgenstern; la teoría de la cooperación en situaciones donde no puede haber cooperación; el estudio de movimientos estocásticos en la economía financiera; la aplicación de los fractales en geología pero también en geografía física así como en astronomía o biología; el análisis de poblaciones y el estudio del comportamiento dinámico de especies que compiten en biología evolutiva; por último, la cibernética y sus desarrollos posteriores a Wiener, que permite entender procesos fisiológicos en clave de teoría de la información. A estos siete, podría añadirse el enorme interés que tiene la ley (empírica) de Zipf en disciplinas de muy diverso tipo (Li, 2002).

El informe PISA de 2022 se ha centrado en la evaluación de la competencia matemática fundamentalmente. Aún no conocemos su contenido, el resultado de una evaluación exhaustiva. Sí sabemos que, en evaluaciones anteriores, se han detectado serias dificultades en porcentajes preocupantes cuando se trata de realizar el planteamiento de situaciones matemáticas complejas así como en la selección, comparación y evaluación de estrategias apropiadas para la resolución de problemas. Es obvio que si convenimos, con Klein (1990, 2010), en que la auténtica interdisciplinariedad es crítica, integradora y estructurante, en la medida en que la valoración crítica en una situación de aprendizaje o la estructuración de datos que requiera el planteamiento y eventual solución al problema requieran de soluciones matemáticas imaginativas, hay un elefante en la habitación.

## LAS DOS CULTURAS, HOY

Más allá de los problemas de comprensión matemática del alumnado, hay otros dos que hacen muy difícil una genuina interidisciplinariedad en las aulas universitarias a corto y medio plazo: el chauvinismo humanístico (Pinker, 2018) y la ingenuidad epistemológica (*naive conception*), extendida en el ámbito de las ciencias naturales entre quienes carecen de formación en historia o filosofía de la ciencia (Guillory, 2002; Sankey, 2009; Hvidtfeldt, 2018).

Pinker (2018), en el capítulo dedicado a la ciencia, expone que la controversia que Snow (1959) expuso sigue viva. De hecho, la ruptura se agravó por el modo en el que se recibió la publicación de la obra de Kuhn (1962). En efecto, las tesis de esta obra no tenían por qué conducir necesariamente a la disolución de la diferencia entre el contexto de justificación y el de descubrimiento. Tampoco el reconocimiento de que no hay verdad sin que medie una interpretación posibilitada por un horizonte de sentido antepredicativo implica necesariamente una desautorización del rigor de las ciencias naturales. Pero ha habido quien ha sacado estas conclusiones. El caso Sokal (1996) constituyó el punto más álgido en el enfrentamiento entre las dos culturas.

No obstante, desde el lado de la cultura científica no se conseguirá eliminar la brecha practicando el reduccionismo. Si bien puede resultar ridículo hablar de la hermenéutica transformativa de la gravedad según la física cuántica no deja de parecer también sonrojante considerar que las técnicas de neuroimagen nos entregarán la esencia de la belleza o de la bondad humana. Entre considerar constructos culturales cualesquiera descubrimientos científico-naturales y practicar el materialismo eliminativo reduccionista está la posición que hace posible el entendimiento entre las dos culturas en el ámbito universitario. En esos extremos o cerca de los mismos, en cambio, no será posible.

## TERCERA MISIÓN UNIVERSITARIA

La tercera misión es un «cajón de sastre» en el que parece caber todo: desde observatorios con dudosa proyección social, la «universidad de mayores», pasando por todo tipo de institutos universitarios u oficinas de aprendizaje y servicio o similares. Conviene urgentemente definir y acotar la tercera misión universitaria, eliminando lo que otras instituciones sociales saben hacer mejor, de un modo más eficiente. La encomienda que aquí se identificará como la única tercera misión universitaria se propondrá en las conclusiones. Pero antes debemos subrayar que la tercera misión universitaria debería ser de obligada dedicación para todo el profesorado universitario, permitiendo a este, sin embargo, combinarla con una sola de las otras dos misiones que ahora se consideran inextricablemente unidas, para evitar la sobrecarga de trabajo y el desvío de fondos procedentes de los montos destinados a docencia e investigación (Conesa, 2017).

## A MODO DE CONCLUSIÓN. CUATRO PROPUESTAS

Primera propuesta. Sería conveniente eliminar de la nomenclatura oficial de los estudios universitarios el término «ciencia». Cada disciplina tiene su nombre: Física, Filología, Biología, Sociología, Politología, Filosofía del Derecho, Pedagogía, etc. El uso espurio del término «ciencia» no hace más que manifestar un cierto complejo y provocar un rechazo ante la apropiación ilegítima en una y otra «cultura», respectivamente. Segunda propuesta. Del mismo modo en el que durante las enseñanzas medias es inevitable el estudio de la Lengua, deberían ser de obligado estudio para el alumnado de postgrado unos rudimentos matemáticos sobre probabilidad, estadística y cualesquiera otras herramientas matemáticas relacionadas con la captura, el manejo y la interpretación de datos. Tercera propuesta. Las universidades deben incentivar los proyectos interdisciplinarios y transdisciplinarios, fomentando la conexión entre personal investigador y

docente de distintas disciplinas en jornadas y congresos de obligada asistencia. Cuarta y última. Directamente relacionada con la anterior: la tercera misión de la universidad debe ser el fomento de la ciencia básica (o su equivalente en el terreno de las Humanidades), amenazada hoy (Sfeir *et al.*, 2022), pues no puede esperarse que esta sea financiada por el sector empresarial y, no obstante, las sociedades no pueden permitirse perder el retorno que estas investigaciones pueden proporcionarles a medio y largo plazo (Gruss, 2012). Sin ciencia básica, la interdisciplinariedad es una mera entelequia puesto que, si bien un enfoque interdisciplinar sobre un asunto puede surgir de la intención de solucionar un problema práctico, es por los fundamentos que encontramos las conexiones entre disciplinas diversas, incluso aunque no todas esas disciplinas pertenezcan a la misma cultura, sino que unas se sitúen en el lado de las Humanidades y otras en el de las Ciencias experimentales, bien sean estas naturales o sociales.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Berasategi, N., Aróstegui, I., Jaureguizar, J., Aizpurua, A., Guerra, N., & Arribillaga-Iriarte, A. (2020). Interdisciplinary learning at University: Assessment of an interdisciplinary experience based on the case study methodology. *Sustainability*, *12*(18), 7732.

Choi, B. C., & Pak, A. W. (2006). Multidisciplinarity, interdisciplinarity and transdisciplinarity in health research and policy: 1. Definitions, objectives, and evidence of effectiveness. *Clinical and Investigative Medicine*, *29*, 351-64.

Conesa, F. (2017). Tercera misión o tercera división. *Fundación Conocimiento y Desarrollo, Informe CYD*, 174-176.

Frodeman, R., Klein, J. T., & Pacheco, R. C. D. S. (Eds.). (2017). *The Oxford handbook of interdisciplinarity*. Oxford University Press.

Guillory, J. (2002). The Sokal affair and the history of criticism. *Critical Inquiry*, *28*(2), 470-508.

Hvidtfeldt, R. (2018). *The structure of interdisciplinary science*. Palgrave Macmillan.

Klein, J. T. (2010). A taxonomy of interdisciplinarity. *The Oxford handbook of interdisciplinarity*, *15*(6), 15.

Klein, J. T. (1990). *Interdisciplinarity: History, Theory, and Practice*. Wayne State University Press.

Kuhn, T. S. (1970). *The structure of scientific revolutions* (Vol. 111). University of Chicago Press.

Li, W. (2002). Zipf's Law everywhere. *Glottometrics*, *5*(2002), 14-21.

Pinker, S. (2018). *Enlightenment now: The case for reason, science, humanism, and progress*. Penguin UK.

Sánchez Ron, J. M. (2011). *La nueva ilustración: ciencia, tecnología y humanidades en un mundo interdisciplinar*. Nobel.

Sfeir, A., Fishell, G., Schier, A. F., Dustin, M. L., Gan, W. B., Joyner, A., ... & Zychlinsky, A. (2022). Basic science under threat: Lessons from the Skirball Institute. *Cell*, *185*(5), 755-758.

Snow, C. P. (1959). Two cultures. *Science*, *130*(3373), 419-419.

Sokal, A. D. (1996). Transgressing the boundaries: An afterword. *Philosophy and Literature*, *20*(2), 338-346.

Otras referencias

Europa Press (2021). El FMI pide más investigación en ciencia básica para estimular el crecimiento económico. 6 de octubre de 2021.

En línea:

https://www.europapress.es/economia/noticia-fmi-pide-mas-investigacion-ciencia-basica-estimular-crecimiento-economico-20211006170728.html [consulta: 13/12/2022]

Gruss, P. (2012). Driven by Basic Research. *Science.*

En línea:

https://www.science.org/doi/10.1126/science.1221292

Schleicher, A. (2019). PISA 2018: *Insights and Interpretations*. OECD Publishing.

# Reflexiones sobre la participación estudiantil universitaria en el nuevo escenario postpandémico

Isaac Calduch Pérez
*Universitat de Barcelona*

## INTRODUCCIÓN

En la III Conferencia mundial sobre la Educación Superior (UNESCO, 2022), se ha reafirmado la apuesta de los sistemas terciarios por contribuir de forma activa a la Agenda 2030, en aras de lograr un desarrollo sostenible y equitativo. Dicha apuesta se encuentra alineada con los postulados de la anterior conferencia mundial (UNESCO, 2009), donde ya se concebía como un bien público y un derecho humano universal, y se enfatizaba la responsabilidad social, la equidad y la calidad como aspectos centrales para lograr que esta sea motor del cambio social y del desarrollo sostenible.

Esta visión se hace aún más necesaria ante los actuales desafíos enfrentados por la sociedad y el planeta, después de la disrupción mundial de la COVID-19 (GUNI, 2022). Pues, debido al aumento de las desigualdades económicas, sociales y educativas que se han derivado de la emergencia sanitaria, el cuarto ODS debería enfatizarse con mayor intensidad: asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria (ONU, 2018).

Para lograr dicho objetivo, tal y como demandan distintas conferencias ministeriales del Espacio Europeo de Educación Superior (Berlín, 2003; Londres, 2007; París, 2018; Roma, 2020; entre otras), el estudiantado debe ser concebido como actor central de la universidad, motivo por el cual es necesario conocer sus condiciones de vida y estudio, para poder diseñar políticas universitarias que favorezcan su aprendizaje y vinculación con la institución. En este sentido, en tanto que el estudiantado se concibe como su actor central, la participación estudiantil en la universidad también se convierte en un elemento sustantivo de su actividad.

La participación estudiantil universitaria se puede definir como los modos en los que el estudiantado se involucra y toma partido en la gestión y vida ordinaria de la institución. Es fundamental pensar dicha participación desde un enfoque amplio, más allá de la participación representativa tradicional, importante y necesaria para lograr una gobernanza universitaria construida sobre los principios de democracia y autonomía, pero no suficiente para la inmersión total del estudiantado en la vida universitaria y su desarrollo educativo holístico, el cual debería exceder de la formación y actividades formales. En este sentido, «la promoción de una cultura de participación estudiantil también tiene importantes repercusiones de carácter pedagógico; ya que configura un proceso clave para desarrollar de forma práctica algunas de las competencias cívicas propias de la Educación Superior (Martínez y Paya, 2007), a la vez que otras competencias transversales» (Calduch et al., 2020, p. 191).

Desde esta perspectiva, es posible enumerar distintos modos que sirven para ampliar la noción de participación representativa tradicional, más allá del ejercicio del voto en las elecciones de rectorado y de representantes estudiantiles (Trilla et al., 2011; Kouba, 2017; Calduch et al., 2020, Xaubet et al., 2021), como por ejemplo: participación sindical, delegación estudiantil, participación asamblearia, participación político-reivindicativa, participación cultural y artística, participación deportiva, voluntariado y participación en investigación.

Dicha participación se encuentra intrínsicamente relacionada con la cultura institucional y el contexto en que se despliega (Trilla et al., 2011). La actual situación postpandémica también ha supuesto un cambio en los modos en que el estudiantado se vincula con la institución y en cómo interactúa con las demás personas. Aunque no existen apenas estudios en este nuevo contexto, algunos informes recientes apuntan que tanto la vinculación con la institución como la participación estudiantil se han visto afectadas negativamente a raíz de la pandemia (Ariño et al., 2022).

En este capítulo se presentan los resultados de la encuesta CViE-UB (Alegre-Sánchez et al., 2023), relativos a la dimensión de participación estudiantil, en aras de ofrecer reflexiones que sirvan para la mejora de las políticas universitarias en esta materia. El estudio cuenta con una muestra de 3326 estudiantes de la UB, de los cuales 2371 eran de grado, 469 de máster universitario oficial, 106 de máster o posgrado propio y 380 de doctorado.

## RESULTADOS

Los resultados obtenidos en relación con estos otros modos de participación estudiantil, que escapan de la lógica de la participación representativa tradicional, indican una baja vinculación del estudiantado con la vida universitaria. Como se recoge en la Tabla 1, todos estos modos de participación se sitúan por debajo del 8 %.

**Tabla 1.** Modos de participación estudiantil

| Tipología de participación | No pertenezco ni participo | Pertenezco, pero no participo | No pertenezco, pero colaboro | Pertenezco y participo |
|---|---|---|---|---|
| Participación asamblearia | 92.1 % | 1.1 % | 3.4 % | 3.3 % |
| Participación sindical | 93.5 % | 1.0 % | 3.5 % | 2.0 % |
| Voluntariado | 93.7 % | 0.7 % | 2.7 % | 2.9 % |
| Participación político-reivindicativa | 93.8 % | 0.9 % | 2.6 % | 2.7 % |
| Participación cultural y artística | 93.8 % | 0.6 % | 2.6 % | 3.0 % |
| Participación deportiva | 94.4 % | 0.7 % | 1.9 % | 3.0 % |
| Participación en investigación | 94.7 % | 0.7 % | 1.9 % | 2.7 % |
| Delegación estudiantil | 95.2 % | 0.5 % | 2.0 % | 2.3 % |

NOTA. Tabla de elaboración propia, a partir del informe general (Alegre-Sánchez et al., 2023).

Se han observado diferencias estadísticamente significativas en cuanto a género, nacionalidad y nivel de estudios. La Tabla 2 recoge que el estudiantado de género masculino y no binario participa más frente al estudiantado de género femenino, perpetuando así las desigualdades de género también en este ámbito. Por otra parte, la Tabla 3 muestra que el estudiantado internacional es más proclive a participar en investigación, y en asociaciones de carácter cultural y artístico, siendo mayor la participación del estudiantado nacional en asambleas y voluntariado. Finalmente, la Tabla 4 muestra que el estudiantado de grado es más activo en la delegación estudiantil, el de máster propio en voluntariado, y el de doctorado en los modos de carácter cultural y artístico, junto a las asociaciones o grupos de investigación.

**Tabla 2.** Modos de participación estudiantil y género

| Tipología de participación | Género femenino | Género masculino | Género no binario | Total | p |
|---|---|---|---|---|---|
| Participación sindical | 1.8 % | 2.0 % | 3.7 % | 2.0 % | < .05 |
| Delegación estudiantil | 2.1 % | 2.3 % | 7.4 % | 2.3 % | < .01 |
| Participación político-reivindicativa | 2.4 % | 3.2 % | 7.4 % | 2.7 % | < .05 |
| Participación cultural y artística | 2.5 % | 4.3 % | 3.8 % | 3.0 % | < .05 |
| Participación deportiva | 2.4 % | 4.2 % | 5.6 % | 3.0 % | < .01 |
| Participación en investigación | 1.9 % | 4.3 % | 5.6 % | 2.7 % | < .001 |

NOTA. Se presentan los porcentajes significativos correspondientes a la opción de «pertenezco y participo», a partir del informe general (Alegre-Sánchez et al., 2023).

**Tabla 3.** Modos de participación estudiantil y nacionalidad

| Tipología de participación | Nacional | Internacional | Total | p |
|---|---|---|---|---|
| Delegación estudiantil | 2. 3% | 2.3 % | 2.3 % | < .05 |
| Participación asamblearia | 3.6 % | 1.2 % | 3.3 % | < .05 |
| Participación cultural y artística | 3.0 % | 3.2 % | 3.0 % | < .001 |
| Voluntariado | 3.0 % | 2.6 % | 2.9 % | < .05 |
| Participación en investigación | 2.3 % | 5.8 % | 2.7 % | < .001 |

NOTA. Se presentan los porcentajes significativos correspondientes a la opción de «pertenezco y participo», a partir del informe general (Alegre-Sánchez et al., 2023).

**Tabla 4.** Modos de participación estudiantil y niveles de estudio

| Tipología de participación | Grado | Máster universitario | Máster propio | Doctorado | Total | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Delegación estudiantil | 2.7 % | 1.5 % | 0.9 % | 0.8 % | 2.3 % | < .05 |
| Participación cultural y artística | 3.0 % | 2.6 % | 3.8 % | 4.2 % | 3.0 % | < .01 |
| Voluntariado | 3.0 % | 2.8 % | 4.7 % | 2.4 % | 2.9 % | < .05 |
| Participación en investigación | 1.3 % | 3.9 % | 3.8 % | 9.3 % | 2.7 % | < .001 |

NOTA. Se presentan los porcentajes significativos correspondientes a la opción de «pertenezco y participo», a partir del informe general (Alegre-Sánchez et al., 2023).

## CONCLUSIONES

La participación significativa del estudiantado en la institución universitaria es imprescindible para lograr una organización democrática donde la voz de sus protagonistas tenga un papel activo en su gobernanza. A su vez, ofrecer espacios para la corresponsabilidad es una práctica pedagógica con un potencial inigualable para el desarrollo de competencias transversales, el carácter universitario y la resiliencia. Sin embargo, la participación estudiantil universitaria en el actual escenario postpandémico denota una desvinculación en los modos de participación en la vida universitaria, lo cual nos invita a reflexionar cómo fomentar dicha participación frente la actual deriva de la universidad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Alegre-Sánchez, M. A., Baños, O. A., Calduch, I., Campos, C., Gili, A., Llanes, J., Planells, O. y Vallès, A. (2023). *Condicions de Vida i Estudi de l'Estudiantat de la Universitat de Barcelona (CViE-UB). Informe general*. Observatori de l'Estudiant. https://bit.ly/3Wk5jvY

Ariño, A., Llopis, R. y Molina-Luque, F. (2022). Vinculació amb la universitat. En A. Ariño, R. Llopis, M. Martínez, E. Pons y A. Prades (Eds.), *Via Universitària: Accés, condicions d'aprenentatge, expectatives i retorns dels estudis universitaris (2020-2022).* Xarxa Vives d'Universitats. https://acortar.link/2bPH5x

Berlín, Comunicado de (2003). *Proceso de Bolonia. Realizando el Espacio Europeo de Educación Superior*. Conferencia de ministros Europeos Responsables de Educación Superior. https://bit.ly/2TceLFaF

Calduch, I., Llanes, J., Montané, A. y Méndez, J. L. (2020). Gobernanza y universidad: estudio iberoamericano sobre la participación estudiantil en las instituciones de Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Educación, 83*(1), 187-209.

GUNI (2022). *Nuevos contextos, nuevas visiones para la educación superior en 2030*. https://www.guninetwork.org/files/resum-executiu-esp.pdf

Kouba, K. (2017). Determinants of student participation in higher education governance: the case of student turnout in academics en ate elections in Czechia. *Higher Education, 76*(1), 67– 84. https://doi.org/10.1007/s10734-017-0194-1

Londres, Comunicado de (2007). Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado. Conferencia de ministros Europeos Responsables de Educación Superior. https://bit.ly/3fG6Lnm

Martínez, M. y Payá, M. (Coords.) (2007). La formación de la ciudadanía en el Espacio Europeo de Educación Superior. En J. L. García Garrido (Ed.), *Formar ciudadanos europeos* (pp. 58-80). Academia Europea de Ciencias y Artes.

ONU (2018). *Resolución de la Asamblea General «Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible»*. ONU. https://bit.ly/3cjw4Z

París, comunicado de (2018). *Paris Ministerial Communiqué*. Conferencia de ministros Europeos Responsables de Educación Superior. https://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2018_Paris/77/1/EHEAParis2018_Communiq ue_final_952771.pdf

Roma, Comunicado de (2020). *Rome Ministerial Communiqué*. Conferencia de ministros Europeos Responsables de Educación Superior. http://ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique.pdf

Trilla, J., Jover, G., Martínez, M. y Romaña, T. (2011). La participación de los estudiantes en el gobierno y la vida universitaria. *Encounters on Education, 12*, 93-111.

UNESCO (2009). *Conferencia mundial sobre la Educación Superior 2009: La nueva dinámica de la Educación Superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. UNESCO. https://bit.ly/2I1GM9x

UNESCO (2022). *III Conferencia mundial sobre la Educación Superior*. UNESCO.

Xaubet, H., Planells, O., Ávalos, A., Griño, J. M. y Gómez, X. (2021). *La participació i la implicació universitària dels estudiants de grau de la UB*. Observatori de l'estudiant. https://shorturl.at/jsNZ6

# La formación de competencias profesionales de los abogados: un estudio de caso

Graciela Cappelletti
*Universidad de Buenos Aires*

## INTRODUCCIÓN

Este trabajo forma parte del análisis realizado en una tesis doctoral[9]. Hace foco en la formación de competencias profesionales de los abogados[10], específicamente en aquellas que tienen que ver con los saberes que se ponen en juego en el campo de la práctica.

Los perfiles profesionales de las carreras de derecho proponen que el abogado internalice conceptos y comprenda códigos y regulaciones que le permitan para llevar adelante su profesión. Conjuntamente con este propósito, en la formación está latente el propósito de que los abogados puedan desarrollar una acción transformadora en la sociedad, en la medida en que se desempeñen en el ámbito de la administración de la justicia y de la legislación, con el potencial impacto en la vida de nuestro país y sus habitantes. Desde esta perspectiva, los abogados requieren tanto un soporte teórico que sustente y valide su toma de decisiones, como atender también a la formación práctica y filosófica con miras a la intervención profesional posterior.

Las definiciones y decisiones que se toman tanto a nivel de los planes de estudio como en el nivel del diseño de las situaciones de aula están condicionadas no solamente por aspectos disciplinares específicos: las profesiones no son monolíticas, no tienen una única definición, las competencias están sometidas a un rápido proceso de obsolescencia y transformación, el aprendizaje de la profesión pasa por diferentes etapas con características propias, las profesiones se vinculan entre sí y no se resuelven en la insularidad, los usuarios o beneficiarios de los productos y servicios profesionales cambian, los trabajos no se ejercen tampoco en aislamiento personal, aparecen nuevas profesiones y desaparecen algunas más o menos antiguas. Aprender una profesión implica incorporar conocimientos, rutinas, estrategias y actitudes. Se trata de definiciones complejas, muy vinculadas con el contexto y con los actores que participan de ese campo profesional. (Rogalski, 2004; Pastré *et al*, 2006). Las decisiones acerca de la enseñanza proporcionan marcos desde los cuales se comprende el desarrollo de la profesión. Las prácticas de aula no son inocuas respecto del profesional que se propone formar.

Entonces, definir la formación no equivale a una descripción externalizada del trabajo profesional, sino que es necesario ubicar al sujeto en el centro de la escena: las profesiones se enseñan y se aprenden en un contexto sociohistórico particular en el que la dimensión cognitiva y emocional se integran. Se trata de un contexto que entrelaza y no sólo rodea la situación. (Nadot,

9. Enseñar una profesión, enseñar una práctica… ¿un problema? La articulación entre la teoría y práctica en la universidad. El caso del ciclo profesional orientado de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Cappelletti (2022).
10. Acordamos con la necesidad de considerar los temas de género en la escritura. Sin embargo, en esta presentación en ocasiones utilizaremos el masculino para favorecer la lectura.

2000; Nackache, 2004). Resultan relevantes los aportes de Perrenoud (1994; 2004) en relación con la necesaria integración de saberes en situación de acción:

> «Un médico no es la suma de un farmacólogo, un biólogo, un patólogo, etc. Se transpone asimismo a partir de saberes profesionales constituidos, que no son saberes en el sentido clásico del término, aún si estos saberes están codificados. Se transpone también a partir de ´saberes prácticos´, todavía menos codificados que los saberes profesionales. Se transpone, finalmente, a partir de prácticas, que ponen en juego no sólo saberes, sino también una cultura, un habitus, unas actitudes, un ´saber-ser´…» (Perrenoud, 2004, p. 3)

Se trata de saberes difíciles de asir en propuestas formativas: se trata de saberes cuya complejidad hace que se resistan a ser «capturados» para su tratamiento curricular y didáctico, por lo tanto requieren una reflexión prudente por parte de quienes estén involucrados en la formación para el ejercicio profesional. En el caso particular de la enseñanza del derecho, la imagen del abogado que aprendió el derecho como un cuerpo de reglas, corresponde a uno que «busca el derecho» e «informa» a su cliente acerca de cuáles son las reglas que se aplican a su situación.

En el marco de la tesis doctoral hemos analizado las estrategias de enseñanza y tipos de tareas propuestas a los estudiantes de 8 asignaturas, a partir de la observación de 39 clases en una universidad nacional que tiene a su cargo históricamente la formación de abogados en la ciudad de Buenos Aires, en el período 2018-2020. Este relevamiento posibilita la reflexión sobre el modelo actual de formación de abogados en esa casa de estudios, considerando el rol central que estos profesionales cumplen en la sociedad y la importancia de esa universidad argentina en términos concretos y simbólicos.

Uno de los principales hallazgos es la vacancia del abordaje de aspectos éticos de la profesión, junto con el predominio de ciertos rasgos en la enseñanza: el protagonismo de los Códigos, la exposición como estrategia privilegiada, la referencia a anécdotas y la presentación de fallos para referir a la práctica. Es posible considerar que los resultados de este análisis resultan valiosos para repensar la formación de otras profesiones y a la enseñanza universitaria en general.

## LA AUSENCIA DE REFLEXIÓN SOBRE ASPECTOS ÉTICOS

A partir de la investigación realizada y haciendo foco especialmente en la ausencia explicita a situaciones en las que se promueva la reflexión acerca de aspectos éticos de la tarea profesional del abogado en las situaciones de enseñanza, señalamos el predominio de la racionalidad técnica en la formación que reduce la complejidad de la tarea y la limita a la aplicación apropiada del sistema de normas vigente, Esto, inevitablemente, habilita el camino para que la formación ética implícita tenga que ver solamente con eso: la aplicación eficaz del Código.

En sus desempeños profesionales, los abogados pondrán en juego abordajes y tomarán decisiones que involucran definiciones éticas. Sin embargo, no observamos en ninguna de las clases alguna referencia a las implicancias de esas decisiones y/o abordajes. No se presenta ningún análisis de posibilidades alternativas, de consecuencias posibles de las acciones. La forma en la que los estudiantes de derecho aprenden a pensar los casos, afecta el modo en que los perciben: no se favorece el pensamiento reflexivo. En todo fallo, y en los ejemplos de situaciones profesionales,

es posible encontrar detalles que dan cuenta de las complejidades de las definiciones judiciales, en el sentido ético además del desempeño judicial. ¿Es posible trabajar en situaciones de enseñanza que no invisibilicen estas complejidades? Autores como Kronman (2010) mencionan que trabajar con fallos de apelación puede resultar una estrategia apropiada, dado que centra en los hechos que el fallo original no consideró, y que invita a pensar que la parte «derrotada» también tenía hechos «de su lado». Esta controversia puede promover la reflexión no solamente sobre el Código, sino de las posiciones y sus implicancias.

Autores que trabajan en la formación en valores, mencionan que se trata de un problema de formas, de contenidos y de prácticas, dado que los valores se enseñan en las instituciones educativas, aunque no siempre de manera consciente. Además, existen diversos sistemas entre los cuales hay que elegir. Y en estas elecciones de sistemas de valores intervienen elementos cognoscitivos y afectivos, influencias sociales y culturales y, también, preferencias individuales. Existen distintas estrategias posibles para el abordaje de estas situaciones en la enseñanza, mencionamos dos: el trabajo con dilemas morales (Kohlberg, 1984); y los abordajes que promuevan la comprensión crítica, donde el eje se ubica en la discusión con otros en el análisis de problemas elegidos. No se busca el consenso sino, por el contrario, el diálogo o la confrontación para defender posiciones (Freire, 1997; Trilla y Puig, 2003).

Entonces ¿cómo se enseñan posiciones éticas respecto de los sucesos a abordar en la profesión de los abogados? Podemos responder desde dos perspectivas a partir de las clases observadas: la primera, es que no se enseñan, dado que no se hace referencia a cuestiones éticas en las clases observadas, ni en el análisis de los ejemplos ni de los fallos jurisprudenciales. La segunda, es que se enseña que las posiciones éticas y los dilemas en ese sentido son algo a soslayar, dado que no ocupa espacio de trabajo en las clases. Nuevamente referimos a que la forma en que se enseña es también contenido de enseñanza y a que la configuración narrativa de estas clases no dan lugar a las reflexiones éticas.

Advertimos entonces que son contenidos que no se enseñan, o que se enseña que no son contenidos a considerar. Pero además, se enseña una práctica en la que se ausenta la posición del actor respecto de aquello en lo que va a intervenir. Nuevamente, emerge la certeza de que enseñar la práctica es equivalente a enseñar la aplicación eficaz del Código.

## ¿QUÉ COMPETENCIAS PROFESIONALES SE ENSEÑAN?

Existen diversos enfoques respecto de las competencias: unos más ligados a los comportamientos esperados, y otros que hacen foco en el despliegue de saberes profesionales en situación, que implica la toma de decisiones y la reflexión considerando marcos de incertezas en los que se ponen en juego las acciones profesionales. Las críticas que se realizan a la primera perspectiva tienen que ver centralmente con la atomización que puede provocar en términos de enseñanza y de repertorios de acciones y la formación de un profesional que no incluye el análisis crítico de las acciones, ni la reflexión ética de lo que propone. Se trata de un profesional que aprende y pone en juego procedimientos. Por supuesto, que estos procedimientos tienen (y seguramente así es) la posibilidad de ser apropiados a las situaciones que se plantean en la realidad profesional.

En las clases observadas es casi hegemónica la formación en el marco del primer enfoque. Hemos referido ya a la ausencia de propuestas que permitan explorar los dilemas que surjan,

que promuevan la reflexión ética de las acciones y decisiones respecto de un caso, o un fallo, o del relato de una situación profesional presentada por el docente. El problema entonces tiene que ver con las enseñanzas implícitas (Jackson, 1999). Lo que se enseña es que las competencias profesionales del abogado son la aplicación del Código en situaciones. Y la mejor aplicación del Código en términos de la profesión es aquella que mejor acompaña al sujeto al que el abogado está asistiendo[11]. Cabe advertir que, por supuesto, la reflexión crítica o los cuestionamientos éticos pueden aparecer generados por las propias inquietudes de los estudiantes. Pero no forman parte de los propósitos de la enseñanza ni tienen un lugar identificable en las clases.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Freire, P. (1997). *A ética na educaçao*. Brasil. Instituto Paulo Freire.

Jackson, P. W. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires. Amorrortu

Kronman, A. (2010) *Vivir en el derecho*. Buenos Aires. Universidad de Palermo.

Kohlberg, L. (1984). *Essays on Moral Development*. New York:Harper & Row, Publishers.

Nakache, D. (2004). El aprendizaje en las perspectivas contextualistas. En: Elichiry, N.(comp) *Aprendizajes escolares. Desarrollos en Psicología Educacional*. Buenos Aires.Manantial.

Nadot, S. (2000). Des savoirs à la pratique. En: C. Blanchard-Laville et S. Nadot (eds): *Malaise dans la formation des enseignants*. Paris: L'Harmattan. Disponible en: http://laasociacion.org.uy/publicaciones/

Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). *La didactique professionnelle*. Revue française de pédagogie, 154, 145-198.

Perrenoud, P. (1994). *Compétences, habitus et savoirs professionnels*. European journal of teacher education, 17(1-2), 45-48.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica* (Vol. 1). Madrid. Graó.

Rogalski, J. (2004). La didactique professionnelle: une alternative aux approches de «cognition située» et «cognitiviste» en psychologie des acquisitions. Activités, 1(1-2). Disponible en: https://doi.org/10.4000/activites.1259

Trilla, J., & Puig, J. M. (2003). El aula como espacio educativo. *Cuadernos de pedagogía*, *325*, 52-55.


11. Puede interpretarse como una mirada ingenua, pero las lecturas de Kronman (2010) acerca del derecho mencionan como se fuerza a los estudiantes en clase a defender posiciones en las que no creen o consideran moralmente ofensivas. El autor denomina a esto «perder el alma».

# Jóvenes profesionales resilientes ante la vulnerabilidad: una alternativa a la adolescencia líquida

Carmen Caro Samada y Elda Millán Ghisleri
*Universidad Internacional de La Rioja y Universidad Villanueva*

## INTRODUCCIÓN

La pandemia del COVID-19 ha traído consigo una serie de retos y desafíos para los que se exige una adecuada respuesta educativa. Las diferentes medidas de distanciamiento social han impactado especialmente en la vida de aquellos sectores especialmente vulnerables, como los niños, mayores y adolescentes. En el caso de estos últimos, el joven del siglo XXI desarrolla su identidad en un mundo líquido, en el que se han debilitado los vínculos humanos y las relaciones interpersonales se caracterizan por la falta de solidez y compromiso con el otro. En consecuencia, las generaciones líquidas enfrentan, a menudo, sentimientos de incertidumbre y vacío existencial, dificultando un ejercicio profesional de calidad. La reciente pandemia ha ahondado en esta situación y ha traído consigo el interés en el estudio por la salud mental de los más jóvenes y en propuestas para hacer frente a los sentimientos de soledad o ansiedad que experimentan. El objetivo de esta contribución es estudiar cómo propiciar un buen carácter para fortalecer esta posición de vulnerabilidad del adolescente líquido y ayudarle a enfrentarse a los desafíos de esta nueva era, también en el ámbito del ejercicio profesional.

## LOS JÓVENES EN EL CONTEXTO ACTUAL: LA ADOLESCENCIA LÍQUIDA

En este trabajo proponemos el concepto de adolescencia líquida, siguiendo la terminología de Bauman, integrándolo con las circunstancias en las que se desarrolla la etapa de la adolescencia en el presente siglo.

Por una parte, se podría afirmar, a grandes rasgos, que el adolescente del siglo XXI se caracteriza por vivir en un contexto de especial vulnerabilidad, ya que en los últimos años ha visto sucesivas crisis ante sus ojos: a la crisis económica que tuvo lugar en el 2008, le han seguido las crisis originadas por la pandemia del COVID-19 y por la guerra de Ucrania. Se puede decir que la precariedad, tanto laboral, económica como de vivienda dificultan su incorporación a la vida adulta (Feixa, 2020).

Por otra parte, el concepto de lo líquido remite a la idea de una sociedad volátil. Para Bauman (2003), la sociedad moderna se caracterizaría por la dificultad de las personas a la hora de establecer vínculos sólidos que se traduzcan en relaciones interpersonales de un carácter estable y comprometido. Esto sería reflejo de una sociedad fuertemente permeada por valores mercantilistas y neoliberales, en los que prima el individualismo.

Es evidente que hablar de una adolescencia o de una generación líquidas (Bauman & Leoncini, 2018) supone obviar algunas diferencias de género, de clase o etnia, que hacen que las diferentes circunstancias o experiencias de los adolescentes puedan diferir entre sí. No obstante, se trata de conceptos que ayudan a trazar una serie de rasgos más o menos comunes que ayudan a caracterizar a una generación. Tampoco podemos olvidar que las tecnologías de la comunicación y las redes sociales son un elemento más que permea esta sociedad líquida, en las que se constituyen en un espacio fundamental en la configuración de una identidad más fluida y flexible en los más jóvenes y en su proceso socializador (Del Prete & Redon, 2020).

En este sentido, se habla de la importancia de que los jóvenes se adapten a un entorno VUCA (*Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity*) (Marina et al., 2015). En este trabajo se quiere subrayar la necesidad de formar referentes sólidos en el adolescente, proporcionando un carácter maduro en el contexto postpandemia. Una de las fortalezas del carácter, siguiendo a Martínez Priego (2018), es la capacidad de afrontamiento o fortaleza, cuestión que será clave en el desarrollo profesional del joven en este contexto volátil y de precariedad que se ha descrito.

## EDUCACIÓN DEL CARÁCTER Y DESARROLLO PROFESIONAL: EL *AFRONTAMIENTO RESILIENTE*

Una manera de afrontar la vulnerabilidad es fomentando el desarrollo de estrategias de crecimiento personal que permiten al joven sentirse seguro, lo que va a repercutir en cómo desarrolla el ejercicio profesional. La seguridad no la generan las redes sociales, aunque este soporte digital es un elemento esencial en la ciudadanía digital (Ferreira-Koehler et al., 2021) y en la configuración de la identidad (García et al., 2020). La seguridad va más allá de un sentimiento -aunque también tiene una dimensión emocional-. La seguridad es el resultado de sentirse valioso, y esa valía se recibe principalmente en la familia, lugar donde la persona es aceptada de manera radical. Y esa seguridad se muestra y extrapola a los diferentes ámbitos en los que el joven crece, entre los que se encuentra el contexto profesional. La seguridad propicia el desarrollo de capacidades en el joven. Así, un adolescente seguro de sí mismo es un buen profesional, pues es capaz de trabajar bien (sabe que su trabajo tiene un valor); puede comunicar y expresar sus opiniones con serenidad afrontando miedo al fracaso e incluso puede liderar equipos de trabajo.

Además de la aceptación incondicional, también en la familia se dota al joven de otros elementos de crecimiento personal esenciales para su desarrollo, entre los que se puede destacar la educación del carácter (Millán & Caro, 2022). La educación del carácter a través de la educación de las virtudes supone un desarrollo profundo de la persona pues genera disposiciones estables en la persona en orden al bien, de modo que además posibilitan la vida plena, tal y como señala Fuentes (2018).

Una de las capacidades que impulsa la virtud de la fortaleza, es la *resiliencia*, aunque es importante señalar que la virtud de la fortaleza no se reduce de forma exclusiva en ella. Martínez-Martí et al., (2020) en su estudio realizado en el contexto del COVID-19, destacan la fortaleza como una de las fortalezas del carácter que más relevancia tuvo en los jóvenes durante la pandemia. El trabajo de Bandera-Pasto et al., (2022) propone el término *afrontamiento resiliente y* lo relacionan con la regulación emocional de los adolescentes en el contexto del COVID-19. Muy recientemente, Mérida et al. (2023) también sugieren el *afrontamiento resiliente* como una

de las capacidades de mayor importancia para el desarrollo profesional del profesorado novel. Se refieren a él como «el uso de estrategias de afrontamiento cognitivas y conductuales ante la adversidad que emplearían las personas para orientarse a la consecución de objetivos y al crecimiento personal» (p.4), todos ellos aspectos fundamentales en el ejercicio profesional del joven.

Las posibilidades educativas del *afrontamiento resiliente* son muy amplias ya que genera en los adolescentes la capacidad de sortear y superar las dificultades que entraña la vida y también, en el contexto que estamos tratando, generan habilidades muy relevantes para el ejercicio profesional porque permite al joven tolerar la frustración, proponerse objetivos cada vez más exigentes, trabajar con otras personas -a pesar de las diferencias temperamentales- perseverar en el trabajo bien hecho pese al cansancio, etc.

## A MODO DE CONCLUSIÓN

En esta breve contribución se ha explicado el concepto de *adolescencia líquida* teniendo en cuenta tres factores fundamentales: un contexto de precariedad social y económica, que se traduce, a menudo, en vulnerabilidad en el ámbito profesional del joven, una sociedad líquida permeada por valores mercantilistas e individualistas, que se refleja en relaciones interpersonales de un carácter más volátil, y una socialización dominada en gran medida por las redes sociales. Las consecuencias vividas a raíz de la pandemia del COVID-19, con especial hincapié en la salud mental de los adolescentes, hacen necesario trabajar fortalezas del carácter. Se ha explicado que la incertidumbre y el vacío existencial traen como consecuencia dificultades para el ejercicio profesional. Como posible solución, se ha propuesto el afrontamiento resiliente como antídoto ante la vulnerabilidad pues permite desarrollar en los jóvenes la capacidad de resistencia a la adversidad, capacidad necesaria para el ejercicio profesional. Por último, se aportan algunas de las posibilidades educativas que sugiere el desarrollo del afrontamiento resiliente, donde la resiliencia juega un importante papel.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Bandera-Pastor, L., Quintana-Orts, C. y Rey, L. (2022). Afrontamiento resiliente y miedo a perderse algo en tiempos de pandemia por Covid-19: un estudio piloto sobre el papel moderador de la regulación emocional. *Health and Addictions / Salud y Drogas, 22*(1), 253-267. https://doi.org/10.21134/haaj.v22i1.679

Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Z., & Leoncini, T. (2018). *Generación líquida: transformaciones en la era 3.0*. Barcelona: Paidós.

Crespo-Ramos, S., Vázquez-Cano, E., & López-Meneses, E. J. (2021). Impacto del contexto educativo en el comportamiento adolescente desajustado en las redes sociales virtuales. *Campus Virtuales*, *10*(2), 69-83. http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/823/461

Del Prete, A., & Redon, S. (2020). Las redes sociales on-line: Espacios de socialización y definición de identidad. *Psicoperspectivas*, *19*(1), 1-11. http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue1-fulltext-1834

Feixa, C. (2020). Identidad, Juventud y Crisis: el concepto de crisis en las teorías sobre la juventud. *Revista Española de Sociología*, *29*(3, supl. 2), 11-26. https://doi.org/10.22325/fes/res.2020.72

Ferreira-Koehler, S., Pereira-Antonio, G., & de Souza-Correa, C. (2021). Adolescentes en la escuela: grupos de reflexión para pensar en la práctica de la ciudadanía. *Alteridad: Revista de Educación, 16*(2), 249-260. https://doi.org/10.17163/alt.v16n2.2021.07

Fuentes, J. L. (2018). Educación del carácter en España: causas y evidencias de un débil desarrollo. *Estudios sobre educación, 35,* 353-371. https://doi.org/10.15581/004.35.353-371

García, A. C., Gil-Mediavilla, M., Álvarez, I., & Casares, M. A. (2020). The Influence of Social Networks within Educational and Social Fields: A Comparative Study between Two Generations of Online Students. *Sustainability*, *12*(23), 9941. http://doi.org/10.3390/su12239941

Marina, J. A., Rodríguez de Castro, M. T., & Lorente Arroyo, M. (2015). *El nuevo paradigma de la adolescencia*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud. http://doi.org/10.5281/zenodo.3654215

Martínez-Martí, M.L., Theirs, CI., Pascual, D., & Corradi, G., (2020). Character Strengths Predict an Increase in Mental Health and Subjective Well-Being Over a One-Month Period During the COVID-19 Pandemic Lockdown. *Frontiers in Psychology, 11,* 584567. doi: 10.3389/fpsyg.2020.584567

Martínez Priego, C. (2018). ¿Qué caracteriza la madurez emocional y de la personalidad? En M. Pérez de Laborda, F. J. Soler y C. E. Vanney (Eds.), ¿Quiénes somos? (pp. 152-156). Pamplona: EUNSA.

Mérida López, S., Quintana-Orts, C., Rey, L. & Extremera, N. (2023). Inteligencia emocional, afrontamiento resiliente y compromiso ocupacional del profesorado novel. *Estudios sobre Educación, 45.* https://doi.org/10.15581/004.45.002

Millán-Ghisleri, E., & Caro Samada, C. (2022). Prevención de la violencia y el acoso en la red en adolescentes: estrategias familiares de crecimiento personal. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria, 34*(1), 105-124. https://doi.org/10.14201/teri.26157

Suárez-Álvarez, R., de Frutos-Torres, B., & Vázquez-Barrio, T. (2020). La confianza hacia el medio interactivo de los padres y su papel inhibidor en el control de acceso a las pantallas de los menores. *Zer: Revista de Estudios de Comunicación*, *25*(49), 13-31. https://doi.org/10.1387/zer.21349

# El valor del saber filosófico en la educación: una aproximación al pensamiento de Hannah Arendt y María Zambrano

María Casas Bañares
*Universidad Complutense de Madrid*

## INTRODUCCIÓN

Políticas educativas, empresas, organizaciones supranacionales, medios de comunicación, prácticamente desde todos los ámbitos sociales contamos con firmes opiniones sobre las metas de la educación y aquello que debería lograr. Asistimos a una tendencia a estrechar el curriculum vinculándolo con la productividad económica y con altos rendimientos en las tablas clasificatorias. Numerosas voces autorizada señalan el detrimento de la educación humanística ante la tendencia a reducir la educación a la aplicación de programas que debe cumplir (por ejemplo en Biesta, 2022: 2017; Masschelein, y Simons, 2017; Mollenhauer, 2014; Larrosa, 2019; Oridine, 2017:2022). Tal problemática alcanza, lógicamente, a la educación superior. De acuerdo con Narval y Villacís (2022), la misión elemental de la universidad reside en la búsqueda de la verdad, «en formar humanamente a los futuros profesionales y servir a la sociedad (p.126)». Una de las estrategias que exponen los autores para implementar la educación humanística en la universidad se basa en la aplicación de programas basados en la lectura de grandes obras de la literatura universal. En *Grandes libros, educación superior y formación del carácter: a propósito de Robert M.Hutchins*, Pascual (2022) expone la línea de línea de pensamiento Hutchins (1889-1977) sobre el fin superior de la universidad. Para el autor «leer y discutir sobre grandes libros, plantearse con ellos cuestiones de fundamental relevancia para la comprensión del mundo y la naturaleza humana (…) permitiría alcanzar aquello a lo que debería contribuir diferencialmente una educación superior: el cultivo del intelecto» (Hutchins, 1936 en Pascual, 2022, p.134). Bajo la premisa de la importancia de la lectura de grandes obras del pensamiento humano para la formación humanista, el presente trabajo pretende explorar el valor del saber filosófico en la educación del profesorado, a través de una primera aproximación al pensamiento Hannah Arendt (1906- 1975) y de María Zambrano (1904-1991), atendiendo a sus aportaciones sobre la estrecha relación entre filosofía y educación.

## HANNAH ARENDT EN *EICHMANN EN JERUSALÉN* (1964): EL PENSAMIENTO CRÍTICO Y LA RESPONSABILIDAD INDIVIDUAL ANTE LA BANALIDAD DEL MAL

La obra de Hannah Arendt (1906-1975) ha marcado el pensamiento social y político de la segunda mitad del siglo XX (Rafecas, en Arendt, 1999). La reflexión acerca de la educación está presente de forma transversal en la obra de Arendt, como demuestra su conocidísimo ensayo *La*

*crisis de la educación*, (en *Entre el pasado y el futuro*, 1959), donde analiza la problemática contemporánea educativa en torno a temas como la crisis de la autoridad, el papel de la educación en la formación de la ciudadanía, y su importancia en la preservación de la democracia (Arendt, 1977).

En *Eichmann en Jerusalén: Un estudio sobre la banalidad del mal* (1964), Arendt describe el proceso judicial de Adolf Eichmann, (un oficial Nazi acusado de brutales crímenes contra la humanidad). En el ensayo la autora describe la capacidad de las personas para participar en atrocidades genocidas sin tener una conciencia moral profunda al respecto. Arendt describe cómo su falta de pensamiento crítico y su adhesión inquebrantable a la obediencia burocrática, lo convirtieron en un actor clave en la maquinaria del genocidio (Arendt, 1964, p.34):

> «Mi único lenguaje es el burocrático [*Amtssprache*]». Pero la cuestión es que su lenguaje llegó a ser burocrático porque Eichmann era verdaderamente incapaz de expresar una sola frase que no fuera una frase hecha (…) Sin duda, los jueces tenían razón cuando por último manifestaron al acusado que todo lo que había dicho eran «palabras hueras», pero se equivocaban al creer que la vacuidad estaba amañada, y que el acusado encubría otros pensamientos que, aun cuando horribles, no eran vacuos. (…) Cuanto más se le escuchaba, más evidente era que su incapacidad para hablar iba estrechamente unida a su incapacidad para pensar, particularmente, para pensar desde el punto de vista de otra persona. No era posible establecer comunicación con él, no porque mintiera, sino porque estaba rodeado por la más segura de las protecciones contra las palabras y la presencia de otros, y por ende contra la realidad como tal.

Los actos inhumanos de Eichmann, constituyen un denso muro entre su persona y el resto de la humanidad. Como describe Arendt (1999), la ausencia de reflexión personal mantuvo a Eichmann apartado de la realidad, capaz de las más horrendas atrocidades, insensible –e incluso sádico- ante el dolor de los demás. Contra la banalidad del mal, Arendt enfatiza la importancia de la responsabilidad moral y la acción política para prevenir la violencia extrema y proteger los valores fundamentales de la humanidad. En este contexto, destaca el papel de la educación en el pensamiento crítico y ante la consideración de las consecuencias éticas de las acciones individuales, criticando la tendencia a la conformidad con una educación limitada a la hora de promover el pensamiento ético y reflexivo.

## MARÍA ZAMBRANO EN *LA TUMBA DE ANTÍGONA* (1967): LA RESPONSABILIDAD MORAL ANTE EL ORDEN ESTABLECIDO

María Zambrano, destacada filósofa y escritora española del siglo XX, exploro y desarrolló ideas y conceptos relacionados con la responsabilidad moral y la justicia, con importantes implicaciones educativas. De acuerdo con Sánchez-Grey (2014), «su filosofía profundiza en la condición humana de forma integral, por lo que sus preocupaciones serán políticas, filosóficas, religiosas y educativas (p.91). Zambrano entiende la educación como formación ética, orientada hacia la búsqueda de la verdad, formando personas comprometidas con la justicia y la dignidad humana (Zambrano, 2011).

*La tumba de Antígona* (1967), es una reflexión filosófica en torno a la figura de Antígona en la de la tragedia del dramaturgo Sófocles (411 a.C). *Antígona* presenta por primera vez la oposición al poder establecido, su protagonista encarna una actitud cívica que sigue ofreciendo un modelo de comportamiento y contestación en muchas de las situaciones de abuso de poder de la sociedad contemporánea. Las palabras de Antígona en su tumba ante la llegada de sus hermanos son de una estremecedora actualidad:

> Si yo sé que todas las victorias se alzan sobre el llanto, y que la sangre, por mucho que sea su caudal, no ablanda los corazones de los vencedores. (…) Todo se vuelve pesado bajo los vencedores, todo se convierte en culpa, en losa de sepulcro (Sófocles, 2019, p.94).

Si bien es cierto que la obra no se centra únicamente en la educación, tiene un importante trasfondo pedagógico, por la reivindicación de la autora de la necesidad de fomentar el pensamiento crítico y la conciencia ética (Zambrano, 1967). En la versión de Zambrano, la inocencia de «niña Antígona» se pierde al conocer su origen prohibido, el desvelamiento de su origen la hace culpable ante los demás sin haber participado en la causa de la culpa, lo que la convierte en símbolo de millones de seres humanos, «castigados» por las condiciones que el orden histórico ha impuesto sobre ellos (Zambrano, 1967). La lucha fratricida entre sus hermanos, Polinices y Eteocles, es una metáfora de la Guerra Civil Española:

> La guerra civil, con la paradigmática muerte de los dos hermanos, a manos uno de otro, tras haber recibido la maldición del padre. Símbolo, quizá, un tanto ingenuo de toda guerra civil más valedero. Y el tirano que cree sellar la herida multiplicándola por el oprobio y la muerte. El tirano que se cree señor de la muerte y que sólo dándola se siente existir (Zambrano, 1967, p.24).

A través del análisis del mito, Zambrano (1967) reflexiona sobre la justicia, la libertad, el poder y la moralidad. El valor de su lectura y la justificación de su pensamiento educativo, reside en su capacidad para hacernos reflexionar, reflejando la estrecha relación entre filosofía y educación. De acuerdo con Casado y Sánchez (2015), las reflexiones e intuiciones de Zambrano, muchas veces a través de evocadoras metáforas, nos sirven para dar un sentido profundo a la educación, abocándonos a la reflexión sobre la práctica y la teoría educativas.

## CONCLUSIÓN

En palabras de Ibáñez-Martin (1982), la formación del profesorado es una de las cuestiones que más notablemente incide en la conformación intelectual y moral de una nación. De acuerdo con Gil y Reyero (2014), la filosofía de la educación debería ser una parte elemental de la formación docente, pues permite que los estudiantes comprendan en profundidad el campo conceptual educativo y les ofrece la posibilidad real de asumir la importante tarea de comprometerse con la tarea docente. Siguiendo a Alonso-Sainz y Gil (2019), en los últimos años numerosas investigaciones y propuestas han señalado «la necesidad de dotar a los docentes de una mayor reflexión sobre la práctica educativa (…) que el docente reflexione más sobre la terea de educar» (p.29). Sin embargo, la tendencia general hacia la instrumentalización de la educación deja un estrecho

margen para la reflexión filosófica en la práctica docente (Alonso-Sainz y Gil, 2019). En este trabajo se ha pretendido poner en valor la transcendencia de las obras seleccionadas, como contrapunto al relativismo subjetivista de la modernidad. Su lectura despierta inquietud por cuestiones que laten en el corazón de la educación desde el principio de los tiempos, justificando así la esperanza ciega depositada en la educación ante la posibilidad de un mundo mejor.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Alonso-Sainz, T. y Gil, F. (2019). El papel de la filosofía de la educación en la formación inicial docente. *Revista internacional de filosofía y teoría social*, 87, pp. 27-42, http://doi.org/10.5281/zenodo.3463727

Arendt, H. (1999). *Eichmann en Jerusalén. Un estudio acerca de la banalidad del mal*. Lumen.

Arendt, H. (1977). *The Crisis in Education. Between Past and Future* (1959). Penguin Books.

Biesta, G. (2017). *Redescubrir la enseñanza*. Morata.

Biesta, G. (2022). World centred education. Routledge.

Casado, A., Sánchez-Grey, J. (2007). Filosofía y educación en María Zambrano. *Revista española de pedagogía,* 236, 545-557.

Gil, F. y Reyero, D. (2014). La prioridad de la filosofía de la educación sobre las disciplinas empíricas en la investigación educativa. *Revista Española de Pedagogía*. 72, nº 258, pp.263-280

Ibáñez-Martín, J.A. (1982). El sentido de la filosofía en la formación del profesorado. *Revista Española de Pedagogía,* 158, https://reunir.unir.net/handle/123456789/7779

Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué sobre el oficio del profesor*. CANDAYA

Masschelein, J., Simons, M. (2013) *In Defence of the School: A Public Issue* (Leuven: E-ducation, Culture & Society Publishers).

Mollenhauer, Klaus (2014) *Forgotten Connections: On Culture and Upbringing* (trans. and ed. N. Friesen) (Abingdon: Routledge). (137s)

Narval, C., Villacís, J.L. (2022). *La educación del carácter en la universidad: apuntes teóricos y perspectivas internacionales*, en *Retos actuales de la acción educativa* (Eds. Ibáñez-Martín, J.A. y Naval, C.). Narcea.

Ordine, N. (2017). *Clásicos para la vida. Una pequeña biblioteca ideal*. Acantilado.

Ordine, N. (2022). *Los hombres no son islas. Los clásicos nos ayudan a vivir*. Acantilado.

Pascual, A. (2022). *Grandes libros, educación superior y formación del carácter: a propósito de M.Hutchins*, en *Retos actuales de la acción educativa* (Eds. Ibáñez-Martín, J.A. y Naval, C.). Narcea.

Sánchez-Gey, J. (2014). La educación en María Zambrano: su reflexión sobre la persona. *Aurora* (15), pp.-90-99.

Sófocles (2019). *Antígona*. Cátedra

Zambrano, M. (2011). *Escritos sobre Ortega*. Trotta.

# La docencia universitaria desde la ética de la hospitalidad

María Castillo López
*Universidad de Murcia*

## INTRODUCCIÓN

Emmanuel Levinas denuncia, a lo largo de su obra, el tipo de relación que se ha establecido con el Otro desde la filosofía: «la relación con el ser, que funciona como ontología, consiste en neutralizar el ente para comprenderlo o para apresarlo. No es pues una relación con lo Otro como tal, sino la reducción de lo Otro al Mismo» (2002, p.69). Intentar incorporar el Otro a la totalidad del Mismo anula la alteridad del primero. Por ello, Levinas defiende firmemente que acoger al otro no es poseerlo: «El encuentro con otro consiste en el hecho de que, no importa cuál sea la extensión de mi dominación sobre él y de su sumisión, no lo poseo» (2001, p. 21). El Otro no es un objeto que debamos conocer, o un concepto que debamos comprender; es absolutamente Otro (Levinas, 2002).

De este modo, la filosofía de la alteridad de Emmanuel Levinas propone la ética como filosofía primera, cuyo origen lo constituye el encuentro con el Otro. Cabe señalar que Levinas defiende la relación, no con nuestra idea de quién es el otro, sino *con el Otro*. Así, el autor rehúye de una concepción racional del sujeto ético autónomo, y promulga la heteronomía «de la obediencia ética, […] significada en el rostro del otro hombre» (Levinas, 2001, p.162). La ética nace en el encuentro con el Otro (Levinas, 2002) donde el sujeto -desde una posición secundaria- se vuelve infinitamente responsable del Otro, de responder a su llamada. En su obra principal, *Totalidad e Infinito*, Levinas enuncia mismamente: «este libro presentará la subjetividad, recibiendo al Otro, como *hospitalidad*» (2002, p. 52).

## LA DOCENCIA UNIVERSITARIA DESDE LA FILOSOFÍA DE LA ALTERIDAD

A lo largo de las dos últimas décadas, se han desarrollado desde de la Filosofía de la Educación diferentes planteamientos pedagógicos en torno a la ética levinasiana: la pedagogía de la alteridad (Ortega, 2004), la pedagogía de la interrupción (Biesta, 2013) y la pedagogía encarnada (Todd, 2016) entre otras (William y Standish, 2016; Égea-Kuehne, 2008; Lee, 2019). El objetivo del presente trabajo es reflexionar en torno a diferentes cuestiones relativas a la docencia universitaria tomando como referente teórico principal al autor Emmanuel Levinas (2001, 2002, 2005, 2014), junto al filósofo Jacques Derrida (2008 y las propuestas de autores/as contemporáneos especialistas en los mencionados referentes. Específicamente, se abordan tres ejes fundamentales: la educación como encuentro ético, la llamada del estudiante; y la responsabilidad como disposición.

## La educación como encuentro ético

Existe un vértice fundamental alrededor del cual se estructura el pensamiento del filósofo Emmanuel Levinas: el encuentro del Mismo con el Otro: «el orden del sentido, que juzgo primario, es precisamente lo que nos llega desde la relación interhumana» (2001, p.129). A partir de dicho encuentro, la existencia cobra sentido y dirección: «la relación del mismo con el otro, […] es el hecho último y en el que sobrevienen las cosas» (Levinas, 2002, p.100). Así, la relación Mismo-Otro constituye el punto de referencia a partir del cual Levinas articula su concepción de la subjetividad. Levinas considera la subjetividad únicamente a partir del encuentro con el Otro, en forma de hospitalidad (2002, p.52). Todo lo anterior al encuentro con la alteridad es una existencia sombría, perdida en el eterno retorno a sí mismo.

Desde dichos presupuestos, se articula a nivel pedagógico la necesidad de desarrollar la formación universitaria a través del encuentro (Fernández, 2021), de las *relacionalidades* (Zhao, 2012) entre los propios estudiantes y con los docentes, considerando el encuentro educativo como un propio acontecimiento ético (Bárcena y Mélich, 2000). Ante un modelo universitario transaccional (Standish, 2005; Fulford, 2016), que promociona las instituciones de educación superior como punto de venta de un producto específico -conocimientos, competencias-, se promueve la universidad como *lugar* (Massey, 1994) de encuentro, cuya contingencia no sea equiparable a ningún soporte de conocimiento y cuyas *vivencias* impliquen un sentimiento de pertenencia a una comunidad humana, no únicamente académica o científica.

## La llamada del estudiante

La articulación de la subjetividad a raíz del encuentro con el Otro en forma de hospitalidad ayuda a pensar el encuentro educativo desde la no-subjetividad (a priori) del educador, quien únicamente *educa* (o ser convierte en educador) cuando es *llamado* por el estudiante, cuando se *encuentra* con él en el encuentro educativo. Así, educar se plantea como *respuesta* a la llamada del otro (Ortega, 2010); que no puede proporcionarse hasta que el estudiante no se lo *pide*. No se alude, en este caso, a la pregunta explícita, enunciada, *dicha* por el estudiante. El encuentro con el Otro no es físico ni cognitivo, sino ético; donde el Yo se expone al Otro (Levinas, 2003). Dicha exposición al Otro muestra la absoluta vulnerabilidad, y el encuentro con el mismo pone en duda toda certeza del Yo, a través de un profundo cuestionamiento del *mundo poseído* (Levinas, 2002, p.191). De este modo, volviendo al terreno pedagógico universitario, si bien la lógica de pensamiento preponderante podría llevarnos a considerar los docentes como una fuente implacable de conocimiento certero; se plantea en su lugar la necesidad del cuestionamiento y de la apertura a vulnerabilidad, humildad y exposición en el encuentro educativo. De este modo sería posible, a su vez, alejarse del interés en la respuesta y adentrarse en el horizonte enigmático y desconocido de las preguntas e incertezas.

## La responsabilidad como disposición

El encuentro con el Otro constituye para el Mismo una exposición, una ruptura de su existencia egoísta, el primer gesto ético que sacude los cimientos que hasta entonces parecían certeros, y reclama una respuesta ética en el Yo, que se traduce en una responsabilidad infinita para con el Otro: «el Yo ante el Otro es infinitamente responsable» (Levinas, 2005, p. 62). Para Levinas (2001), dicho encuentro «es ante todo mi responsabilidad respecto de él […]. Hacerse cargo del destino de los otros» (p.129). Esta responsabilidad infinita e ineludible que asume el Yo en el en-

cuentro con el otro, define lo humano y constituye aquello que llamamos *hospitalidad*. Levinas reitera en numerosas ocasiones a lo largo de su obra la naturaleza infinita, inacabable, incompleta de esta responsabilidad del Yo respecto al Otro: «un crecimiento de la responsabilidad a medida que se asume; los deberes se extienden a medida que son cumplidos. Cuanto mejor cumplo con mi deber, menos derechos tengo: más justo soy y más culpable» (2002, p.258).

De este modo, no existe la posibilidad de sentirse satisfecho con la respuesta dada. La respuesta nunca es suficiente: «cuando digo «cumplo con mi deber» estoy mintiendo puesto que no estoy nunca liberado frente al otro. […] Responsabilidad nunca absuelta» (2014, p.84). Para nuestro autor, la existencia del Yo se traduce en tener siempre «una responsabilidad de más» (2001, p.78), de la que es imposible deshacerse. Volviendo la mirada a la docencia universitaria, es posible relacionar dicha responsabilidad y hospitalidad con la *disposición*, con el ser-para-el-otro (Levinas, 2000, p.33). Una llamada de atención, una mirada a tiempo, un aviso de que la puerta del despacho *siempre* está abierta, aun cuando el/la estudiante no vaya a acudir. Dejar siempre una silla vacía (Ruitenberg, 2011), desde la más absoluta acogida a la posibilidad de que el Otro pueda aparecer -o no-. La muestra explícita de estar preparados para el encuentro, para responder más allá de nuestras posibilidades, aunque nunca sea suficiente, puesto que «no est[amos] nunca liberado[s] frente al otro» (Levinas, 2014, p.84).

## CONCLUSIONES

El camino recorrido pretende situar en el centro de la actividad académica la relación interpersonal que posibilita y configura el encuentro educativo (Mínguez y Linares, 2023). De este modo, coincidimos con Ortega (Ortega y Romero, 2019) con respecto a que «introducir la ética en el corazón mismo de la actividad académica se hace del todo indispensable si se quiere superar un marco conceptual y pragmático que reduce la finalidad de la universidad al ámbito de un aprendizaje profesional que busca el éxito y la rentabilidad» (p.122). La ética levinasiana, y la deriva pedagógica que aquí se plantea, no vela por una educación entendida en términos formativos o instructivos; sino por la ética inherente a cualquier encuentro humano educativo: «La ética deja de ser un contenido más entre otros muchos, para convertirse en el eje que atraviesa toda la actividad pedagógica» (Rocha, 2021, p.14). Una ética que *afecta* tanto al docente como al estudiante, y promueve una educación universitaria que *acoge, hospeda* al otro como único como de *hacerse* humano.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bárcena, F., & Mèlich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.

Biesta, G. (2013). Receiving the Gift of Teaching: From 'Learning From' to 'Being Taught By'. *Studies in Philosophy and Education, 32*, 449–461. https://doi.org/10.1007/s11217-012-9312-9

Derrida, J. (2008). *La Hospitalidad*. Buenos Aires: De la Flor.

Égea-Kuehne, D. (2008). *Levinas and Education: At the Intersection of Faith and Reason*. Londres: Routledge.

Fernández, T. G. (2021). La docencia universitaria como una experiencia del encuentro. *Vitam. Revista De Investigación En Humanidades,* (3), 27–44. https://revistavitam.mx/index.php/vitam/article/view/31

Fulford, A. (2016). Education: Expectation and the Unexpected. *Studies in Philosophy and Education, 35*, 415–425. https://doi.org/10.1007/s11217-015-9495-y

Lee, S. (2019). 'Ethics is an Optics': Ethical Practicality and the Exposure of Teaching. *Journal of Philosophy of Education, 53*(1), 145-164. https://doi.org/10.1111/1467-9752.12314

Levinas, E. (2001). *Entre nosotros. Ensayos para pensar en el Otro*. Valencia: Pretextos.

Levinas, E. (2002). *Totalidad e Infinito*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Levinas, E. (2005). *Humanismo del otro hombre*. Ciudad de México: Siglo XXI.

Levinas, E. (2014). *Alteridad y trascendencia*. Madrid: Arena Libros.

Massey, D. B. (1994). *Space, Place and Gender*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Mínguez, R. y Linares, L. (coords.) (2023). *La pedagogía de la alteridad. Un compromiso ético con otro modo de educar*. Barcelona: Octaedro.

Ortega, P. (2004). La Educación Moral como Pedagogía de la Alteridad. *Revista española de pedagogía, 62*(227), 5-30.

Ortega, P. (2010). Educar es responder a la pregunta del otro. *Edetania*, (37), 13-31. http://hdl.handle.net/20.500.12466/808

Ortega, P. y Romero, E. (2019). *A la intemperie: conversaciones desde la pedagogía de la alteridad.* Barcelona: Octaedro.

Rocha, A. (2021). La perspectiva ética levinasiana: su sentido para la educación. *Praxis & Saber, 12*(30), 12-18. https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n30.2021.11218

Ruitenberg, C. W. (2011). The empty chair: Education in an ethic of hospitality. In R. Kunzman (ed.), *Philosophy of education* (pp. 28-36). Urbana: Philosophy of Education Society.

Standish, P. (2005). Towards an economy of higher education. *Critical Quarterly*, (47), 53-71. https://doi.org/10.1111/j.0011-1562.2005.00614.x

Todd, S. (2016). Education Incarnate. *Educational Philosophy and Theory, 48*(4), 405-417. http://dx.doi.org/10.1080/00131857.2015.1041444

Williams, E. y Standish, P. (2016) Sound not Light: Levinas and the Elements of Thought. *Educational Philosophy and Theory, 48*(4), 360-373. https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1047820

Zhao, G. (2012). Levinas and the mission of education. *Educational Theory,* (62), 659-675.

# Subjetividades para la paz: una mirada al futuro de la universidad en Colombia y al conflicto armado como escenarios de liminalidad

Héctor Javier Chísica Hernández
*Universidad de Los Andes*

Las transiciones nos marcan, imprimen lo que somos y así será siempre. Estamos inmersos en escenarios y experiencias de transformación personal, social e institucional. Estos movimientos fluyen constantemente y se expresan en las maneras de vivir, de habitar y de percibir la realidad.

El propósito de esta ponencia es señalar la utilidad que tiene el concepto de *transición* y, especialmente, el concepto de *liminalidad* para comprender la universidad colombiana. La liminalidad permite volver la mirada a un momento particular en una fase transicional, concretamente a ese umbral, a ese paso y a esa condición suspendida que acontece en los cambios (Tagliaventi, 2020). Es posible afirmar que la universidad es un escenario de transición hacia una nueva vida social, familiar o laboral, capaz de producir experiencias de configuración o de resistencia al orden establecido. Aun así, cada vez hay menos certeza de las maneras como las personas viven este tiempo. Lo cierto, es que lo liminar acontece, se expresa y se puede rastrear. En este sentido, permite ahondar en las formas cómo se está produciendo la subjetividad.

Ahora bien, esta reflexión se va a detener en dos escenarios de transición que se relatan en el informe de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No repetición, socializado en Colombia a lo largo del año 2022. El primero, corresponde al escenario de transición que irrumpe con la reforma educativa de 1930 bajo el trasfondo de la violencia bipartidista de la época. Y el segundo, el escenario de transición que están viviendo los jóvenes que han estado en medio del conflicto armado en su paso a nuevos entornos sociales. Para finalizar, haré algunas reflexiones pedagógicas desde los problemas planteados.

## INTENTEMOS AHONDAR EN EL CONCEPTO DE *TRANSICIÓN* Y DE *LIMINALIDAD*

La *liminalidad* hace parte de la vida, Thomassen (2014) señala que lo liminar es y lo liminar sucede. Nos recuerda el momento que dejamos la casa de nuestros padres, esa experiencia donde se mezclaba la alegría y la ansiedad, la libertad y el desamparo. A la vez, la placentera e inquietante sensación de infinitud, de apertura a todo lo posible y el temor frente a lo desconocido. ¿Quién no recuerda los saltos al vacío que se han asumido en la vida?

El concepto de *transición* se ha utilizado de manera particular en los enfoques analítico-interpretativos de los cambios con miras a señalar un escenario en el cual algo se está modificando, es decir, hace referencia a un proceso de transformación que se produce a nivel personal y social (Thomassen, 2014). Gennep (1960) y Turner (1980) emplearon el concepto para hablar de los ritos de transición que se dan en los cambios de posición social, esto les permitió entender los ritos de entrada o de iniciación que estaban operando. A este proceso se le llamó *fase transicional* y tiene tres partes: un momento de separación que supone un movimiento de ruptura del puesto

que se abandona. Luego, viene el umbral o estado de liminalidad y, posteriormente, un momento de incorporación o readmisión a una nueva posición social (Figura 1). Además, identificaron tres características que operan en el momento de liminalidad: ambigüedad, invisibilidad y carencia. La ambigüedad surge por la ausencia de atributos, tanto de un estado pasado como de uno venidero, allí se intensifican las relaciones interpersonales produciendo un nuevo orden de las cosas en oposición a lo que ha dejado de ser. La invisibilidad hace referencia a la no consideración de las personas, esto quiere decir que afecta su reconocimiento como miembros ordinarios de la estructura social. Finalmente, la carencia que surge frente a todo lo que se ha dejado atrás, a lo que se ha dejado de ser, haciendo que el orden de las cosas cambie de forma radical.




**Figura 1.** Etapas de una transición. Fuentes: Van Gennep (1960), Tagliaventi (2020).

De esta manera, estamos ante una perspectiva particular de ver la realidad y es útil para entender algunos escenarios de transición de la universidad colombiana en articulación con el conflicto armado.

## PRIMER ESCENARIO DE TRANSICIÓN: LA REFORMA EDUCATIVA DE 1930

Durante el año 2022, la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No repetición presentó su informe final llamado *Hay futuro si hay verdad* que consta de 10 volúmenes sobre contextos explicativos, patrones de violencia y afectaciones a poblaciones particulares por el conflicto. Esta Comisión fue creada tras el acuerdo de paz firmado el 26 de septiembre de 2016 entre el Gobierno Nacional y las FARC-EP para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera.

El informe señala que el primer estudiante asesinado en el país fue Gonzalo Bravo, un estudiante de derecho de la Universidad Nacional de Colombia impactado por una bala perdida disparada por el Batallón Guardia Presidencial en las protestas ciudadanas del 7 de junio de 1929. A partir de este acontecimiento, los claustros universitarios empezaron a asumir formas de resistencia muy afines al aliento reformista de la época.

En este periodo, Colombia había dejado de ser un país rural y se estaba transformando en un país de ciudades con aglomeraciones de obreros y clases medias que demandaban servicios y educación en todos los niveles (Jaramillo, 1982). La gran depresión de 1930 había favorecido la llegada al poder de los gobiernos liberales y, además, puso fin a una serie de gobiernos conservadores que inició en 1886 bajo una clara oposición a cuanto significaba una renovación filosófica, política, social y religiosa del país. En contraste, aparecen procesos de organización colectiva en las universidades de América Latina bajo la influencia del movimiento reformista de Córdoba –

Argentina de 1919. Con el deseo de alcanzar libertad de cátedra, modernización de programas, participación en el gobierno escolar y plena autonomía administrativa. El aliento renovador quedaría plasmado bajo el proyecto de estatuto universitario redactado por Carlos García Prada, que luego se convertiría en la base para la Ley Orgánica de la Universidad Nacional y la ley 68 de 1935. El impulso de renovación permitió la construcción de la ciudad universitaria, la creación de un Gran Consejo, la consolidación del Consejo Académico y favoreció la participación estudiantil en los órganos de dirección universitaria.

Hay algunos elementos interesantes que se pueden identificar en este escenario de transición. Uno de ellos es el *communitas*, es decir, el sentir común que aparece entre aquellos que viven la experiencia (Tagliaventi, 2020). Las personas que comparten el escenario y la experiencia de liminalidad establecen vínculos para superar la incertidumbre. Otro aspecto es que esta conciencia de suspensión se convierte en un terreno fértil para la imaginación y los actos creativos plasmados en la política pública. No obstante, esto no significa que el escenario liminar se resuelva, la liminalidad puede tener un carácter permanente. De ahí que surgen nuevos movimientos en el tejido social y nuevas configuraciones que intensifican la violencia. Con la llegada de los gobiernos conservadores de Mariano Ospina Pérez 1946-1950, Laureano Gómez 1950-1951 y el Gobierno Militar de Gustavo Rojas Pinilla (1953-1957), la violencia se acentuó sobre los estudiantes y desencadenó la masacre del 8 de junio de 1954 donde se acaba con la vida del estudiante de Medicina, Uriel Gutiérrez, y el asesinato de otros nueve jóvenes a manos de reservistas del Batallón Colombia (Comisión de la verdad, caso 52).

De esta manera, el escenario de transición expresa la ambigüedad de no poder determinar o anticipar lo que podría suceder, la recurrente invisibilidad entre los bandos opositores y, la carencia frente a un orden que ha cambiado de manera radical, por ejemplo, surge la idea de que las transformaciones en la universidad colombiana solo serán posibles bajo formas de lucha y resistencia.

## SEGUNDO ESCENARIO DE TRANSICIÓN: JÓVENES QUE HACEN EL PASO EN NUEVOS ENTORNOS SOCIALES

El conflicto armado en el país ha producido varios escenarios de transición en estos 50 años de violencia y en este camino resuena la singularidad de muchas experiencias. El informe de la Comisión de la Verdad (2022) trae, por ejemplo, el relato de Juana Valentina:

> Fui creciendo, fue pasando el tiempo y entré a la universidad. Me fui dando cuenta de que, en realidad, eso no era lo mío, que yo era muy diferente de la mayoría de la gente, y que ellos no aceptaban lo que yo era, ni lo que había vivido, ni lo que mi familia pensaba […] En Colombia, o entras en el molde, o entras en el molde. Además, siento mucho miedo. Una paranoia tenaz. Uno va creciendo y ya no es solo el círculo familiar, sino que este se va agrandando al círculo de los amigos, luego la universidad y luego, no sé, la ciudad. Cada vez se va agrandando más y te das cuenta de lo que es realmente el país. Poco a poco fui sintiendo que no tenía nada que hacer en Colombia. Que no hay lugar, no hay cupo, que la historia, y el apellido, y el nombre, y el papá que yo tengo no me van a dejar vivir tranquila. (Informe 8, No es un mal menor, p.88).

En este relato hay una conciencia de suspensión. Por un lado, la evidencia de un esfuerzo o un proceso de autocomprensión que no se resuelve. Por otro lado, un sentimiento de indeterminación, el cual trae consigo una transformación o una pérdida de su cotidianidad. Sin embargo, no hay una correspondencia con un modelo de identidad pre-establecida, sino fluctuante y abierta. Es decir, deja ver un *trabajo de identidad* en tensión (Tagliaventi, 2020).

La experiencia liminar es intensa, se produce con fuerza y afecta las relaciones interpersonales. El ser aceptados, acogidos y reconocidos es un elemento determinante. Aun así, deja ver que en medio del umbral y de la crisis, la subjetividad tiene un carácter expuesto y vulnerable. Esto no quiere decir que se resuelva de la misma manera en todos los relatos del informe, pues, es recurrente encontrar diversas formas de responder a las dinámicas del conflicto y a las nuevas formas de violencia. También es común descubrir un sentimiento de confianza frente a la educación y la vida laboral. No obstante, esto no suprime el compromiso social que brinda la universidad como un entorno propicio para ayudar a gestar la reconciliación y la paz.

## A MODO DE CONCLUSIÓN ALGUNAS CONSIDERACIONES PEDAGÓGICAS

Thomassen (2014) señala que la *liminalidad* es una experiencia humana y que *experimentar* significa pasar por algo y tomárselo en serio. Esto es importante porque son nuestras transiciones, nuestros cambios y nuestras crisis, no solo son momentos sobre los cuales se tiene un conocimiento, sino que es un territorio que se habita, que se siente y que produce nuestra historia. La vida de la universidad se expresa en la singularidad y la experiencia de estos jóvenes, «somos más que código» decía alguna vez una protesta social en mi alma mater. Somos nómadas viviendo continuos procesos de territorialización y desterritorialización, habitados por espacios fluidos y sometidos a diversas intensidades una y otra vez. Esto quiere decir que no siempre habitaremos en un territorio delimitado y en algunas ocasiones la vida misma nos sorprenderá con escenarios donde las reglas, los valores y las practicas se suspenden.

En este sentido, Barnett (2018) afirma que la enseñanza actual de las universidades ha limitado la experiencia de los estudiantes, y cada vez es mayor la tendencia a un currículo simple y con claros desempeños.

Cuando un estudiante va a una clase, sabe precisamente qué debe hacer en virtud de los conocimientos y las herramientas. Esto no tiene sentido. Si vas a poner a los estudiantes en situaciones inesperadas, desafiantes y difíciles, y quieres que salgan con sus propias ideas, y piensen según sus propios juicios, entonces necesitas más incertezas. (Barnett, 2018, p.1)

En el mundo de hoy las fronteras o los límites que existen en la cotidianidad se transgreden o se disuelven, se presenta constantemente el desafío y la experiencia de lo *liminar*. En medio de ese estado, de movimiento, de crisis, de estrés y de angustia, la vida adquiere un nuevo sentido que sobrepasa las ataduras de la estructura, dando lugar diferentes formas de vida.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Barnett, R. (23 de octubre de 2018). Las universidades deben pensar qué educación es apropiada para personas que van a vivir en el siglo XXII. Centro de Investigación Avanzada en Educación. Universidad de Chile. https://www.ciae.uchile.cl/index.php?page=view_noticias&langSite=es&id=1458

Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No repetición (2022) *Hay futuro si hay verdad*. https://www.comisiondelaverdad.co/hay-futuro-si-hay-verdad

Jaramillo, J. (1982) El proceso de la educación del Virreinato a la época contemporánea. En *Manual de Historia de Colombia*. Tomo III. Instituto Colombiano de Cultura. Bogotá: Círculo de lectores

Tagliaventi, M. (2020) *Liminality in Organization Studies. Theory and Method*. New York and London: Routledge Focus.

Turner, V. (1980). *La selva de los símbolos*. Madrid: Siglo XXI.

Thomassen, B. (2014). *Liminality and the modern: living through the in-between*. England: Ashgate Publishing.

van Gennep, A. (1960) [or. ed. 1909]: *The Rites of Passage*. Chicago: Chicago University Press.

# La orientación profesional en la formación de futuros profesionales de la orientación educativa

María Fernanda Chocomeli Fernández; Anna Monzó Martínez y María del Pilar Martínez-Agut
*Universitat de Vàlencia*

La orientación profesional se plantea como una parte fundamental de la labor que desarrollan los y las profesionales de orientación educativa. En este sentido, la Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional, recientemente aprobada, parte de un modelo que entiende la orientación profesional como un derecho individual y social. En este nuevo contexto es necesario formar futuros profesionales de la orientación educativa, desde el Máster del Profesorado de Educación Secundaria que desempeñen sus competencias en nuevos contextos y ante nuevos retos vinculados a la adaptabilidad, la actualización continua (formación a lo largo de la vida), el trabajo colaborativo en entornos interdisciplinares y la vinculación al entorno sociocomunitario y productivo.

## INTRODUCCIÓN

La orientación profesional, en la línea que marca el Consejo de Europa, se entiende como un proceso continuo que permite a los ciudadanos, a cualquier edad y a lo largo de su vida, determinar sus capacidades, sus competencias y sus intereses, tomar decisiones en materia de educación, formación y empleo, y gestionar el recorrido de su vida personal en lo que respecta a la educación y la formación, en el trabajo y en otros marcos en los que es posible adquirir o utilizar estas capacidades y competencias. La orientación incluye actividades individuales o colectivas de información, de consultas, de evaluación de competencias, de apoyo y de enseñanza de las competencias necesarias para la toma de decisiones y para la gestión de la carrera (García et al., 2018). Esta manera de entender la orientación se abre a una orientación interdisciplinar y de colaboración entre diferentes sectores: educativos, formativos y laborales, para la que se requieren equipos que estén adecuadamente formados y que tengan estabilidad (Santana et al. 2018).

Actualmente la orientación se posiciona en un lugar relevante en el conjunto de la toma de decisiones de los políticos. Cortés y García (2019), señalan dos factores que han favorecido este hecho, por un lado, el desarrollo de la empleabilidad como la mejora de las condiciones de acceso y promoción en el empleo, y por otro, entender la orientación como un elemento facilitador de trabajo.

## TENDENCIAS EN ORIENTACIÓN PROFESIONAL

La formación a lo largo de la vida en los profesionales de la orientación es una demanda ante los requerimientos de los nuevos escenarios de trabajo y las competencias que exige el propio desarrollo profesional. En este sentido, López et al. (2021) observan una falta de actualización de la formación inicial del profesorado de ESO, específicamente en el Máster de Secundaria, a ello se une una falta de actualización del profesorado en las concepciones teóricas sobre la Formación Vocacional y Orientación Profesional, hecho que limita el desempeño profesional de los profesionales para dirigir con efectividad el proceso de la orientación profesional (Chocomeli et al., 2023). Además de ello, Ruiz-Palmero et al. (2023) destacan la formación en la competencia digital docente como una predicción de éxito para el desarrollo de la acción tutorial. Las nuevas formas de comunicación en el contexto educativo a través de videoconferencias, redes sociales y otros canales están reclamando cambios en las herramientas y formas de establecer las relaciones en la acción tutorial, acordes con el desarrollo tecnológico (Pantoja et al., 2020).

## OBJETIVOS

- Proponer una nueva perspectiva de la intervención en la orientación profesional coherente con el paradigma de educación inclusiva y la nueva Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional.
- Realizar propuestas para la formación inicial de profesionales de la orientación educativa.

## METODOLOGÍA

- Revisión sistemática de bibliografía relativa a la participación comunitaria y el trabajo en red en la orientación profesional.
- Planteamiento de una propuesta concreta de implementación en la formación inicial de futuros profesionales de la orientación educativa.

## RESULTADOS

El uso que se le da a las redes sociales en las empresas, la presencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la vida cotidiana, en la formación y la orientación, nos plantea nuevos retos. Para el aprovechamiento de las potencialidades que ofrecen las TIC, Martelo et al. (2017), proponen la formación en competencias digitales para que, mediante la accesibilidad e integración digital, se pueda alcanzar un empoderamiento digital no sólo de las empresas sino de todos los ciudadanos. En consecuencia, los programas de formación han de garantizar, en la misma línea, la competencia digital de los profesionales de la orientación educativa y profesional.

La inserción laboral de las personas con discapacidad significa un gran paso para su inclusión. En este sentido, se ha de tener en cuenta la responsabilidad social de las empresas como una aportación a la mejora del bienestar social de las personas con discapacidad (Gómez, 2019),

ponerlo en valor y en práctica constituye un factor determinante para la inclusión social. La responsabilidad social empresarial, la accesibilidad universal, la creación de espacios digitales accesibles y la facilitación de su uso es fundamental para la participación y el empoderamiento digital de las personas con discapacidad, es una tarea pendiente de las administraciones educativas y de las políticas públicas de empleo.

Por otro lado, la necesidad de adaptarse a los nuevos contextos VUCA (López-Rupérez, 2021), la oportunidad de acreditar las competencias profesionales mediante la experiencia profesional y la formación no formal abre un nuevo abanico de posibilidades para empoderar a las mujeres en los procesos de orientación académica y profesional a lo largo de la vida.

Partiendo de estas premisas, la orientación profesional debe ir más allá de la simple información, ya que ésta no asegura su éxito. Resulta necesario, por lo tanto, la colaboración con otras estructuras de apoyo a la orientación laboral externas a los centros educativos (familia, grupo de iguales, instituciones específicas de inserción laboral, servicios sociales, empresas…). Es por lo tanto relevante facilitar el contacto entre las estructuras docentes y las externas a los centros dedicadas al empleo y la inserción (Gil, 2006). Y este contacto debe empezar a establecerse y conocerse en el entorno de la formación inicial, propiciando así el carácter preventivo, que prepara para las transiciones mediante la colaboración profesional y la creación de redes de apoyo (Álvarez-Pérez et al., 2020).

Debe superarse, por otra parte, la división tradicional de la intervención orientadora en diferentes niveles y apostar por un modelo de intervención integral e integrado, que asuma el enfoque de la intervención desde un modelo teórico-metodológico de corte ecológico-sistémico. Desde esta visión, la orientación debe abrirse a nuevos entornos sociocomunitarios (Velaz de Medrano et al., 2016).

## CONCLUSIONES

Según marca la Ley Orgánica 3/2022, se han de generar cambios en la formación de los futuros profesionales de la orientación educativa que respondan a las nuevas demandas de la sociedad y del mundo del trabajo, que persigan otros fines, en escenarios distintos y con interlocutores diferentes. En este sentido, los contenidos formativos del Máster de Educación Secundaria en la especialidad de Orientación Educativa se pueden actualizar contemplando las siguientes temáticas: diseño de itinerarios personalizados; evaluación de las competencias profesionales; corresponsabilidad de la inclusión social en la Orientación Profesional; redes de orientación educativo-laboral, estructura y funcionamiento; acceso digital a la búsqueda de empleo; dimensión europea de la orientación profesional; enseñanzas teórico-prácticas relacionadas con el mundo de la empresa y estrategias de interacción con los diferentes sectores productivos; procesos de orientación profesional a lo largo de la vida; orientación profesional con perspectiva de género en las diferentes etapas educativas; Accesibilidad y Diseño Universal en la Orientación Profesional; dificultades de aprendizaje, discapacidad y trastornos de salud mental; cultura del trabajo colaborativo, interdisciplinar e intersectorial en la búsqueda de empleo e inserción laboral; asesoramiento de la evaluación y acreditación de la competencia profesional adquirida por experiencia laboral o de la formación no formal; contexto normativo de la Orientación profesional y la acreditación de las competencias profesionales.

En definitiva, se trata de que las enseñanzas del Máster Educación Secundaria doten de competencias, estrategias y herramientas a los profesionales de la Orientación Educativa para que puedan acompañar a la diversidad del alumnado en su proceso de toma de decisiones desde una perspectiva de trabajo más humano, en red y con soportes digitales accesibles. El sistema de Orientación Profesional de este modo puede actuar como factor de prevención, aportando que contribuyan a avanzar hacia la inclusión social.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Álvarez-Pérez P. R., López-Aguilar, D., y Garcés-Delgado, Y. (2020). Preferencias vocacionales, transición y adaptación a la enseñanza universitaria: un análisis desde la perspectiva del alumnado de bachillerato. *Bordón*, *72*(4), 9–26. https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.80131

Chocomeli, M. F., Monzó, A., y Martínez-Agut, M. P. (2023). La orientación profesional como un derecho clave para la inclusión social. *Livro de Atas: XXXIV Congresso Internacional da SIPS (Sociedade Iberoamericana de Pedagogia Social) e 10.ª Conferência Internacional de Mediação Intercultural e Intervenção Social - ''Pedagogia Social e Mediação Intercultural: Teoria e Prática na Intervenção Socioeducativa''. Leiria: CICS. NOVA*. IPLeiria y ESECS. Instituto Politécnico de Leiria. (pp. 755-762). https://doi.org/10.25766/d6g0-b749

Cortés, A., y García, L. (2019). ¿Qué propone la orientación profesional ante las políticas de empleo de la España postcrisis? Un análisis cualitativo. *Revista de Investigación Educativa*, *38*(1), 89–108. https://doi.org/10.6018/rie.324771

García, J.L. y Cortés, A. (2018). La orientación como eje necesario a mejorar en los servicios públicos de empleo: un análisis cualitativo. *Ekonomiaz: Revista vasca de economía, 93*, 134-153. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6490661

Gómez, E. J., y Peñaranda, E. (2019). El estado del arte de la responsabilidad social empresarial e inclusión laboral de las personas con discapacidad. *Revista Espacios*, *40*(22), 214–219. https://www.revistaespacios.com/a19v40n22/a19v40n22p19.pdf

Gil, G. (2006). *Formación profesional, orientación e inserción laboral del alumnado de los ciclos formativos de Grado Medio* (Tesis doctoral). Universidad de València, València. https://roderic.uv.es/handle/10550/15342

López, F., García, I., & Expósito-Casas, E. (2021). Formación inicial y formación permanente del profesorado de educación secundaria en España. *Bordón. Revista De Pedagogía*, *73*(4), 65–84. https://doi.org/10.13042/Bordon.2021.91081

López-Rupérez, F. (2021). La profesión docente en la perspectiva del siglo XXI. Modelos de acceso a la profesión, desarrollo profesional e interacciones. *Revista de Educación, 393*, 69-96. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-486.

Martelo, R. Jiménez, I. y Jaimes, J. (2017). Accesibilidad e Integración Digital: Elementos Clave para un Programa de Formación de Empresarios en Empoderamiento Digital. *Información Tecnológica 28*(6). 81-94. https://doi.org/10.4067/S0718-07642017000600010

Merino, E., Lucas, S. y Boyano, J. (2016). Evaluación de la relación entre carrera, orientación y necesidades de formación en adultos: Análisis y evaluación de resultados desde la perspectiva de la re-

sponsabilidad social. *Universitas psychologica*, *15*(4). https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-4.mrcg

Pantoja, A., Berrios, B. y Colmenero, M. (2020). Tendencias e Innovaciones en Sistemas y Tecnologías de la Información. En: *ICT Impact in Orientation and University Tutoring According to Students Opinion*. (pp.245-252), https://doi.org/10.1007/978-3-030-45697-9_24

Ruiz-Palmero, J., Guillén, F. D., y Tomczyk, L. (2023). La formación permanente como predictor de éxito en la competencia digital del profesorado de Educación para llevar a cabo la acción tutorial. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 26*(1), 1–12. https://doi.org/10.6018/reifop.542181

Santana, L. E., Alonso, E., y Feliciano, L. A. (2018). Trayectorias laborales y competencias de empleabilidad de jóvenes nacionales e inmigrantes en riesgo de exclusión social. *Revista Complutense de Educación, 29*(2), 355-369. https://doi.org/10.5209/RCED.52444

Velaz de Medrano, C., López, E., Expósito, E., y González, A. (2016). El enfoque intersectorial en la provisión de orientación y apoyo escolar. Perspectiva de orientadores, tutores y directores. *Revista Complutense de Educación, 27*, 3, 1271-1290. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47707

# Intimidad cuántica y deseos maestros

Thiago Craig-Alisauskas
*Universitat de València*

A partir de la lectura de Deleuze y Guattari (en conjunto referidos como D-G), entre otros, se conceptualizan las dinámicas que atraviesan la universidad normalizada en que nos enmarcamos como un plano de doble cara[1] debido al efecto parasitario del Capital [2] sobre el deseo[3].

Una cara es entrada-vórtice de captura en la que el Capital sobrecodifica lo real (Deleuze y Guattari, 2023). En esta cara, y de la misma manera, opera la rigurosidad del contenido académico: el contenido como capital que lo controla todo, como metodología del deseo, de la exploración, del descubrimiento, del saber. Así, el contenido sustituye a lo real como el Capital sustituye los procesos mentales infinitos y transtemporales que se requieren para realizar la acción que se capitaliza (Bergson, 1987). Este proceso de captura se afianza en la proliferación de plataformas de aprendizaje en línea que se retuercen intentando alejarse de la sistematización mutilante a que su consistencia las empuja; con mayor o menor fuerza, pero sin posibilidad esencial de fuga. Así, se sujeta, para Foucualt, una *episteme* o maquina abstracta[4], en que se formalizan las ciencias a través de relaciones de poder, que publica la verdad (Ávila, 2006).

En la otra cara del plano el deseo ocupa su espacio necesario en devenir, singularidad y micropolítica; el lugar de la maduración, el desarrollo integral, el hacer por el hacer en sí, la producción de lo real (Deleuze y Guattari, 2023).

Interpretando la práctica docente desde este marco se atiende en este trabajo a dos aspectos que fijan el aula al vórtice de captura: la corporeidad del profesorado y la relación de lo íntimo con la práctica educativa. Se plantea entonces una reflexión fenomenológica enfocada en estos dos aspectos con objetivo de aproximar la actividad docente al plano del deseo. Para esta tarea, han sido clave las ideas de *intimidad* y *continuidad íntima* en Bataille y los estudios sobre el cuerpo en Ortega y Gasset y Jean Luc Nancy, así como, principalmente, lo desarrollado por Giles Deleuze y Félix Guattari. Como resultado, se propone permitir mayor espacio a la intimidad mediante una corporeidad docente menos estricta, así como reformular el rol docente en base a las propuestas anteriores.

El docente, el instructor, ha sido asignado con el rol de transmitir contenido. Aunque se intenten buscar nuevos nombres el rol docente recae sobre la idea de transmitir, comunicar, hacer que el otro llegue a un lugar conocido por él mediante metodologías, estrategias y materiales más o menos transgresores que, por la naturaleza de la transgresión, no escapan de la misma dinámica (Bataille, 1997). Lugar-objetivo: el examen. Siguiendo el planteamiento de Foucault sobre la configuración de la historia, la verdad o las ciencias (Ávila, 2006), el contenido no deja

1. D-G plantea, por un lado, la posibilidad de conjugar todos los Cuerpo sin Órganos (CsO) en un continum de intensidades y, por otro, el CsO del ser capitalista como cuerpo lleno, ya no vacío productor, creado por parasitación del Capital.
2. Capital entendido como operador semiótico de un sistema general de inscripción y cuantificación del poder en función de formaciones sociales determinadas.
3. En su concepción de producto-proceso de las máquinas deseantes.
4. Una máquina abstracta es una función diagramática, igual que lo es lo inconsciente del paradigma científico. En este sentido, está *antes* de la historia y conjuga los rasgos de contenido y expresión que la estratificarán. Es una singularidad diagramática que funciona sobre la materia formando un nuevo real.

de estar operado por el Capital como poder que lo inventa y le construye un sostén; la máquina de enseñanza obligatoria desde la que se imparten coordenadas (Deleuze y Guattari, 2020), y lo producido por el deseo queda relegado a un rastro castigado imprescindible que se guarda en la intimidad. Lo real no se olvida igual que nadie se olvida de vivir. El contenido se memoriza y se expulsa. En este contexto, se resuelve la «contingencia de los cuerpos» (Bulo, 2019) no como diferencia en su ontología modal sino por colonización del contenido. Aquí el rol docente es mostrarse como modelo de organismo colonizado y facilitarle al alumnado llegar hasta su forma; y se dirá en los pasillos que es «bueno» en tanto no lance la tiranía del examen «contra» el alumnado, sino que le ayude a «formarse».

## CONTINUIDAD ÍNTIMA EN EL AULA

Nos encontramos aquí con un primer fenómeno: cómo, lo real producido desde el deseo, desde el CsO, se recluye hacia la intimidad, se guarda y esta intimidad se protege, se privatiza, llegando incluso a confundirse con *lo privado* (Pardo, 1996). Se construye entonces *lo íntimo* y define todo aquello que ocurre fuera de la cárcel. A menudo se confunde este afuera por transgresión cuando ésta y la cárcel forman un todo (Bataille, 1997). Lo íntimo es lo criminal y esto se esquiva o se interrumpe; se castiga, y aun así todo se sostiene en él. Esta relación con lo íntimo, con el deseo, impide un verdadero descubrimiento productivo del mundo y supone la pérdida de un gran potencial. Esto forma parte de una dinámica educativa que evalúa la capacidad de sostener el contenido en el cuerpo por el suficiente tiempo y aprobar o percibir el rastro de realidad en el contenido, y aprender. En términos de desarrollo integral esto es discriminatorio. Por esto, se propone una docencia articulada desde la implicación íntima durante la jornada escolar en la que desde el grupo-clase se desarrolle una continuidad íntima[5] (Bataille, 1997) en la que se permita lo inagotable de la pregunta *¿Quién soy?* así como la carencia de apoyos y firmezas (Pardo, 1996) en el sentido curricular estandarizado, para permitir hacer público lo íntimo, lo producido por el deseo y construir desde ello. No es aprendizaje significativo, en todo caso aprendizaje íntimo. La intimidad del aprendizaje es lo que contribuye al fin último de la educación, otra cosa recaerá en la producción de sujetos como cuerpos-receptáculo inmutables (Deleuze y Guattari, 2023).

Esto no se puede buscar, lo íntimo no es patrimonio de nadie, por mucho que el capitalismo se esfuerce en capturarlo aceleradamente optimizando equipamientos subjetivos de la enunciación (Guattari, 2000). Bien se podría hacer un paralelismo entre este proceso y la utilización de plataformas digitales para «captar la atención» del alumnado. Lo íntimo, el deseo, constituye un cuerpo tan solo como un *ahí* del ser (Nancy, 2011). Para un desarrollo integral, que permita su *cada vez*, habrá que evitar imponer organizaciones, sentidos capitalísticos que vengan a desnaturalizarlo y permitirle la búsqueda genuina del sentido propio.

5. Bataille habla de una discontinuidad ontológica del ser que puede unirse a otra para formar una continuidad (íntima). Esta, a su vez, puede volver a formar una nueva discontinuidad, un egoísmo de a dos.

## NO-ESTAR CUÁNTICO

Para Ortega y Gasset, un cuerpo[6] es una situación espaciotemporal que permite el choque y el tacto (Lucas, 1995). Más aún, un cuerpo choca y toca todo ya que «hace que sean cuerpos todos los demás» (p. 126). Como segundo fenómeno encontramos al docente en una corporeidad inmutable, que no permite el *cada vez* Nancyano de «carnación» de la diferencia sino que «encarna» el contenido, bajo el gobierno de la cual nunca habrá espacio a lo íntimo.

El docente deberá entonces esfumarse, participar desde un no-estar cuántico dejando que sean los alumnos quienes le localicen. No situarse con relación al contenido operado por el Capital sino dejarse guiar, escuchar, dejarse liberar por las intensidades íntimas del alumnado y, de exponer sus órganos, hacerlo bajo demanda, como un mero medio de paso en el ejercicio del deseo (Deleuze y Guattari, 2020). Así, el órgano, el conocimiento servil, lo estratificado, no es más que una herramienta dentro de una caja-cuerpo igual que un sistema filosófico o una teoría lo es para un lector (Deleuze y Foucault, 2000).

Desarticulada la corporeidad, el docente puede ocuparse de otras tareas. Deshecha esta captura, el docente puede contribuir a llegar, no ya al examen como final de la instrucción, sino suponer un apoyo hacia una meta auténtica: un «despegue hacia lo desconocido» (Cortázar, 1978, p.102).

## DESEOS MAESTROS

Excurso:

> *(...) Que «con ocho años había escrito su primer cuento y al final lo acabó publicando»; que «sobre todas las cosas deseaba ser escritor». Divina gloria poder acceder a las expresiones del deseo que se vuelcan en la actualidad desde el estado cósmico; «sobre todas las cosas». Divina gloria que mi deseo se pueda nutrir de estos impulsos tan esbeltos y cabreados que se fugan a presión driblando como un chulo en un Focus RS. Deseos acelerantes ante los que el cuerpo solo puede rezar por un respaldo.*
>
> *Y los que saben recomendarte impulsos deseantes justos para la sana liberación del tuyo propio... esos ya son Maestros. Deseos Maestros como llaves. A mí que no pretenda enseñarme ninguno que no lo sea.*

La primera figura que se describe en el excurso es la del artista que ha accedido a una instancia sana de expresión del deseo desde lo cósmico, el CsO, y que es en sí máquina abstracta (Deleuze y Guattari, 2020). Inspira otredades por causa de sí; una corriente que es y se transmite. Un Deseo Maestro es en tanto que se es-fuerza en liberar otra máquina deseante. Es puro sentido, «potencia suplementaria» (Guattari, 2017, p.479) que atraviesa las singularidades del aula precipitando sus respectivas fugas. Un Deseo Maestro trabaja por reconocer y potenciar el deseo en

6. Este tratamiento del cuerpo aquí sería similar al «cuerpo organizado» en D-G que puede devenir *sin órganos* o fijarse por parasitación del Capital y sus dispositivos.

su interlocutor. No es guía ni acompañante, pregunta abiertamente e invita como quien facilita una pared para dibujar, no interpreta porque no presupone una organización para los cuerpos. Un Deseo Maestro siente sin certezas cuál es el CsO del interlocutor y trabaja en abrirle camino a través de objetos. Es un agente decolonial, un anticuerpo contra el parásito, un motor que te empuja desde tu propia inercia cuando tú no eres capaz de navegarla. Y siempre ha estado ahí, más o menos en el fondo de la mirada apasionada de un maestro.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Ávila, F. (2006). El concepto de poder en Michel Foucault. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 8 (2), 215-234. https://www.redalyc.org/pdf/993/99318557005.pdf

Bataille, G. (1997). *El erotismo*. Barcelona: Tusquets.

Bergson, H. (1987). *Memorias y vida. Textos escogidos por Giles Deleuze*. Madrid: Alianza

Bulo, V. (2019). Desde el cuerpo a la materialidad. Contribuciones de Jean-Luc Nancy. *Revista de Filosofía*, 76, 29- 37. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-43602019000200029

Cortázar, J. (1978). *Territorios*. México: siglo veintiuno

Deleuze, G. & Foucault, M. (2000). Un diálogo sobre el poder. En M. Foucault, *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones* (pp. 7-19). Madrid: Alianza.

Deleuze, G. y Guattari, F. (2020) *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: PRE-TEXTOS.

Deleuze, G. y Guattari, F. (2023) *El Anti Edipo. Capitalismo y esquizofrenia*. Barcelona: PAIDÓS

Guattari, F. (2000) *Cartograafías esquizoanalíticas*. Buenos Aires: Manantial.

Guattari, F. (2017) Revolución molecular. Madrid: errata naturae.

Lucas, L. R (1995). Cuerpo humano y visión integral del hombre. En *GBPress,* 76 (1), 125-146. https://www.jstor.org/stable/pdf/23579683.pdf

Nancy, J. L. (2011). *58 indicios sobre el cuerpo, Extensión del alma*. Buenos Aires: La Cebra

Pardo, J. L. (1996) *La intimidad*. Valencia: Pre-Textos.

# Heidegger y el discurso del rectorado. Hacia una recuperación del sentido político de la universidad

Irvin Díaz Hidalgo
*Escuela de Graduados, Escuela Bancaria y Comercial, México*

## INTRODUCCIÓN

El texto busca hacer una lectura crítica de las contribuciones que Heidegger hace sobre el papel de las universidades en la concepción y desarrollo de los Estados y, además, en los roles de la comunidad universitaria, en su discurso de aceptación del Rectorado de la Universidad de Friburgo, en 1933. Aunque no se niega (por el contrario, se resalta), el tono nacionalsocialista con el que fue escrito, lo que interesa a la comunicación es destacar la reflexión que hace el pensador alemán sobre la necesidad de que las universidades comprendan su esencia en la construcción de una ciudadanía política. Así, después de discutir brevemente las principales tesis del discurso, se describe el trayecto formativo que el filósofo tiene pensado para la universidad y, finalmente, se articulan brevemente estos pensamientos con el presente, en un momento en el que parece aún más urgente replantear la responsabilidad política de las instituciones de educación superior.

## LAS TESIS DEL DISCURSO

Antes de recuperar las principales ideas del discurso, es importante hacer notar el contexto histórico en el que se dio el nombramiento de Heidegger. A dicho de éste, en la entrevista al *Der Spiegel* (2010)[7], antes del semestre de primavera de 1933 el autor de *Ser y tiempo* no se había involucrado activamente en la política universitaria. Apenas cuatro meses antes había sido designado rector el catedrático von Möllendorf, quien efectivamente tomó posesión del cargo el 16 de abril. Hasta ese momento, Heidegger había estado trabajando en el pensamiento griego presocrático y según él, si bien no había sido indiferente a los acontecimientos políticos de los primeros meses del año 1933, sólo los había comentado con jóvenes colegas y con el propio von Möllendorf.

Pero pocos días después, el recién nombrado rector fue destituido por el entonces ministro de cultura de Baden, ante la negativa del primero de colocar el «cartel de judío» en la universidad.

Fue entonces cuando, a decir de Heidegger, el propio von Möllendorf, junto con el vicerrector Sauer, le convencieron de aceptar la postulación a la rectoría. Martin Heidegger tomó posesión como Rector de la Universidad de Friburgo, el 21 de abril de 1933.

Bajo este telón de fondo, ¿por qué resulta tan incendiario el «discurso del rectorado» que Heidegger pronunció en su investidura? La respuesta es simple: por el lenguaje tan marcadamente nazi que utilizó.

7. La entrevista con Martin Heidegger fue realizada por la revista germano-occidental *Der Spiegel*, en septiembre de 1966, y publicada póstumamente, por deseo del mismo Heidegger, en mayo de 1976 (Cf. *Der Spiegel*, 23, mayo de 2010: 3).

A pesar de este lamentable modo de expresión por parte del filósofo de la selva negra, lo que aquí conviene rescatar son las principales tesis que el discurso plantea, aún en el presente, para la reflexión de la función política de la universidad.

En primer lugar, Heidegger piensa que, ante la compleja (pero sin duda prometedora) situación política que enfrentaba Alemania en ese momento, sólo era viable «tratar de detener los desarrollos venideros, con las fuerzas constructivas que aún quedan en vida» (*Der Spiegel*, 2010: 4). Esas «fuerzas» que permanecían aún vivas (o que escaparon al Tratado de Versalles) eran, para Heidegger, la universidad, sus profesores y sus estudiantes. En este sentido, él ve una oportunidad para refundar la esencia histórica de la universidad alemana.

Así, lo que esencialmente plantea el filósofo alemán en su discurso es que, para que la universidad cumpla con su función histórica (que es formar y educar a los protectores y líderes[8] del pueblo alemán), es necesario que ésta busque su esencia y la autoafirme.

En efecto, para Heidegger la renovación sólo es posible en la medida en que la universidad pueda ocupar el lugar central que, de hecho, le corresponde en la sociedad alemana; para que el *Volk* alemán se reconozca como tal, es *conditio sine qua non* que, a través de las ciencias y el conocimiento, la universidad cumpla con su tarea histórica de formar a sus líderes.

A partir de lo anterior, se está de acuerdo con Rodríguez (2017) cuando se afirma que, para Heidegger, la universidad y el conocimiento tienen una función política que, al realizarse, le permitirá al pueblo autoafirmarse en la construcción del Estado.

Ahora bien, ¿cuál es el papel de los profesores y estudiantes? Heidegger piensa que la tarea «espiritual» que le ha sido encomendada, necesariamente requiere de unos seguidores (*Gefolgschaft*, en este caso los catedráticos y estudiantes), que requieren hallarse «verdaderamente y en común enraizados en la esencia de la Universidad alemana» (Heidegger, 2010: 1).

Esta filiación absoluta (huelga decir, tan demandada por la Alemania nazi en todos los ámbitos de lo público), si bien puede considerarse ideología, también puede interpretarse como la necesidad que existe en el espacio *pre*–político, que es la universidad (porque no es aún el mundo real), de que los universitarios, como seres *en* el mundo, abracen su conciencia histórica y, por ende, se autoafirmen como pueblo que es dueño, aunque sea sólo de forma contingente, de su destino.

Finalmente, y desde una postura más epistemológica que metafísica, Heidegger discute el problema de la ciencia y postula que, a diferencia de la ingenua idea de ésta como un conocimiento objetivo y autónomo frente al ser en el mundo, el conocimiento siempre se coloca en una relación de subordinación con el destino (la cita de Esquilo, en el discurso, es por demás indicativa de ello). Así, retomando el ideal griego, se debe considerar a la teoría como «la más alta realización de la auténtica práctica» (Heidegger, 2010: 2) y, como algo que, lejos de la mera contemplación, puede ser vivida *en* el mundo. En palabras de Rodríguez (2017), la teoría, como actitud (*Haltung*), puede ser, por lo tanto, practicada, puesto que siempre se encuentra en relación con una vida y un mundo concretos.

Es a partir de estas ideas que Heidegger concluye que la ciencia (el saber) se define como «un perseverar interrogante, ante la totalidad del ser que constantemente se oculta» (Heidegger, 2010:

8. Aquí Heidegger habla con dos palabras con un sentido muy connotado en la época. Para referirse al líder habla de *Führer*, en el mismo y único sentido en que se utilizó el vocablo para referirse a Hitler. Y cuando se refiere a los protectores del pueblo, lo hace con la voz *Hüter*, término utilizado por el conocido nazi Carl Schmitt en su obra «Protectores de la constitución» (*Hüter der Verfassung*) (Rodríguez, 2017).

2). Así entendida, la ciencia es una actitud inquisitiva de siempre hacer preguntas, siendo fiel a la naturaleza del *Dasein*, es decir, a la naturaleza de un ser que se entiende histórico, finito y contingente. Obviamente, para el autor de *Ser y tiempo*, esta es la razón por la que «Todo saber es filosofía» y ello, desde la sabiduría griega clásica, es la «esencia originaria del saber» (*ídem*).

## LA PROPUESTA FORMATIVA PARA LA UNIVERSIDAD

Ahora bien, ¿cómo debe organizarse la universidad y cómo pueden y deben los estudiantes servir en la *praxis* al Estado? Para contestar esta pregunta, Heidegger va a hacer un símil de la propuesta elaborada por Platón en *La República*, considerando que los estudiantes deben prestar tres servicios fundamentales: el del trabajo (como los artesanos), el de las armas (a la manera de los guardianes) y el del saber (emulando la figura del rey filósofo). El servicio del trabajo logra un vínculo con la comunidad, el de las armas permite vincularse con el honor y el destino de la nación y, finalmente, el del saber, entrelaza a los estudiantes con nada menos que la misión espiritual del pueblo alemán. Nuevamente, (y aunque lo niega, al señalar que las tres funciones son igual de importantes, en concordancia con la ideología nazi), Heidegger señala la primacía del saber para lograr la autoafirmación de la universidad y el Estado.

La formación universitaria, desde la mirada de su función política, deviene entonces en la tarea más importante para el poder público, y debe responder a las exigencias del pueblo, que demandará «la más rigurosa claridad del más alto, más amplio y más rico saber» (*ídem*: 4). Este es, sin duda, el saber filosófico, a la manera del rey filósofo de Platón, porque la filosofía, en tanto saber originario basado en el continuo cuestionar, ancla al ser que acontece «en el mundo histórico espiritual del pueblo» (*ídem*). Por ende, todas las ciencias, a quienes Heidegger ya les había recriminado la lejanía de sus dominios en *¿Qué es la metafísica?* (1929)[9], deben convertirse en filosofía, ya que deben abrazar el constante cuestionar como única forma de responder a la esencia del saber originario.

## EL SENTIDO POLÍTICO DE LA UNIVERSIDAD EN EL PRESENTE

¿Qué se puede rescatar del discurso de un filósofo con claras tendencias antisemitas y afiliado al partido nazi en la Alemania de 1933? Fundamentalmente, parecen ser tres las aportaciones que hace Heidegger a la concepción política de la universidad moderna. Primero, el reconocer que las universidades, quizás más en el presente que en ningún otro momento en la historia, tienen una función política, pues en ellas se forman aquellos que construyen el espacio público en las diversas áreas del conocimiento humano.

Así entendida, la universidad, al formar profesionales de las distintas ramas del saber, construye o por lo menos posibilita la interacción del ser en el mundo, contribuyendo así a la edificación inacabada de los Estados. Más aún, a partir de los riesgos que los totalitarismos modernos (en sus distintas facetas, sobre todo geopolíticos y económicos) representan, sobre todo para los países en desarrollo, las universidades tienen el papel, fundamentalmente político, de formar a

9. Texto que, por cierto, fue su lección inaugural al recibir la cátedra en Friburgo.

los ciudadanos para lograr la verdadera cohesión social, desenmascarando las posturas imperialistas y favoreciendo la justicia y la equidad. Parafraseando a Heidegger, es necesario que las universidades autoafirmen, en su esencia, esta función política.

Segundo, el afirmar que es necesario que profesores y estudiantes, como comunidad universitaria, reflexionen críticamente sobre su papel histórico en el mundo moderno. Aunque Heidegger no lo expresa en estos términos, si parece resaltar el sentido ético–político de la responsabilidad de los universitarios para con la construcción del mundo, como espacio de lo público. En este sentido, es importante resaltar lo que Rodríguez (2017) llama una «armonía, entre la constitución individual del *Dasein* y el Estado».

Así como el *Dasein* es un ser histórico, finito y contingente que busca comprender el mundo a través del constante cuestionar, también para Heidegger los universitarios deben dejarse guiar por el conocimiento verdadero que, igualmente, se supedita al espíritu crítico. Así, profesores y estudiantes deben, a través de la autoafirmación y de la autorreflexión, comprender su tarea histórica en la conformación de una comunidad política.

Y finalmente, el pensar críticamente a la ciencia, no como un conjunto de postulados firmes y especializados por área del conocimiento, sino como una actitud siempre interrogante (el problema de la crítica) que, a la manera de un ser *en* el mundo, continua siempre en *un* modo de ser de constante asombro, y que reconoce que la contemplación del mundo, como lo fue en el ideal clásico griego, es el origen y posibilidad de todo conocimiento. La ciencia, como interrogación, es entonces la forma más alta del saber y debe ser el fundamento de la existencia espiritual de los pueblos.

## A MANERA DE CIERRE

Las propuestas de sentido se han intentado plasmar en todo el texto. Sin embargo, parece prudente concluir que, para Heidegger, la universidad debe mostrar la voluntad de llegar hasta la esencia del saber (incluida la ciencia, como la *episteme* de la modernidad) y que, a partir de ésta, debe formar a los líderes y conductores del pueblo (alemán). En este sentido, la esencia del saber (algo sobre lo que no se reflexiona mucho en las distintas facultades que conforman la universidad), y de todo el conocimiento que se gesta en la universidad, está en su subordinación al destino del pueblo que lo procura. En otras palabras, todo saber está supeditado a un poder superior del que no se puede prescindir: el destino histórico del *volk*. Así, los profesores y los estudiantes de la universidad deben reflexionar y y actuar en consecuencia sobre el deber histórico (y espiritual, diría Heidegger) que les corresponde: el ser líderes (muy importante, de otros que deben seguirlos) y, además, dejarse ser dirigidos por una tarea histórica concreta, que bien puede entenderse con Rodríguez (2017), como el dirigir al pueblo hacia la autodeterminación de su *Dasein*.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Heidegger, M. (2010). *La autoafirmación de la Universidad alemana. El Rectorado, 1933-34. Entrevista del Spiegel.* Madrid: Tecnos.

Rodríguez, N. (2017). *Pedagogía en perspectiva política. Aproximaciones hermenéuticas y fenomenológicas*. Curso impartido en «17, Instituto de Estudios Críticos», Berlín-Ciudad de México, del 9 de octubre al 3 de diciembre de 2017.

# El escenario doméstico humano: fuente para la antropología filosófica y para la Filosofía de la Educación

Joaquín García-Carrasco y Macarena Donoso González
*Universidad Nacional de Educación a Distancia y Universidad de Salamanca*

Karl Jaspers (1883-1969), en 1923 publicó en Berlín *La idea de Universidad*, tomando como clave el concepto *Institución*: una idea-proyecto-empresa que se estructura como organización social. Ese había sido el marco de la filosofía institucional de Maurice Jauriou (1856-1929). «Une institution est une idée d'œuvre ou d'entreprise qui se réalise et dure juridiquement dans un milieu social» (Hauriou, 1925, p.96).

## FILOSOFÍA (DE UN PEDAGOGO) PARA MOSTRARLA EN LA UNIVERSIDAD

El lema de «Filosofías para la Universidad» estimula un relato filosófico que ancla como eje la palabra educación en el claustro universitario bajo la perspectiva de un pedagogo. ¿Hacia dónde marcaría rumbo filosófico la narración? Ortega hizo tres preguntas para construir un curso de filosofía muy especial en 1929: ¿qué es nuestra vida? ¿qué es la ciencia? ¿qué la filosofía? A tal concierto de agudos añadiríamos, ¿qué incorpora la educación en la vida del ser humano?, ¿cómo lo hace y qué resulta, para que constituya una aportación a la ciencia y, si fuese posible, a la filosofía?

En concordancia con el pensamiento de Ortega y Gasset en aquel tiempo, la primera lección habría de mostrar «el temple necesario»: ¿cómo espabilar la conciencia de los universitarios ocupados en campos científicos y/o filosóficos para que consideren relevantes, para la ciencia y/o la filosofía, los problemas educativos? «Todo esfuerzo intelectual que lo sea en rigor [...] nos sitúa sobre pensamientos insólitos» (Ortega y Gasset, 1969, p.15).

Las universidades se instituyeron como lugar apropiado para el esfuerzo intelectual. Ortega afirmaba estar en la convicción de que la variación del pensamiento implica cambio de sensibilidades vitales. Lo que cambia en el transcurso de la historia no son las ideas, sino los seres humanos que las alimentan. Para que algo importante cambie en la vida de las comunidades de seres humanos, «es preciso que aparezcan muchedumbres de criaturas con una sensibilidad vital distinta [...] una variedad humana en el sentido riguroso que al concepto de «variedad» dan los naturalistas» (Ortega y Gasset, 1969, p.36).

En aquel curso de 1929 dejó claro Ortega que el concepto *vida* armaría aquel programa académico: lo que significa vivir y lo que no es manera de vivir. En nuestro caso lo que ha significado la educación para el Género Humano y lo que no son maneras de andar en el asunto de la educación.

P. Laín Entralgo (1908-2001) en 1996, cuando más maduro era su pensamiento, tomó una muestra de los libros de texto escolares para el análisis de la idea *ser humano* (1996). La imagen

que exploraban los niños en aquellos libros de estudio parecía una autopsia: *cadavérica* (cuerpos sin vida), *esquelética* (huesos, músculos, vísceras), *anaetanea* (sin edad apreciable), *asexuada* (sin marcas evidentes de la variedad/es de ser hombre o de ser mujer; si acaso, meros esquemas), *caucásica* (de tez blanca y rasgos europeos).

## DESDE DARWIN EN BIOLOGÍA EL CONCEPTO CLAVE ES «EVOLUCIÓN»; PARA ORTEGA, EN FILOSOFÍA, ES EL CONCEPTO Y LA EXPERIENCIA «VIDA»

La idea que primero tomó Ortega en Alemania le vino de Jacob von Uexküll (1864-1944) (2016). La idea fue esta: «Cada uno de nosotros es por mitad lo que el es y lo que es el ambiente en que vive» (Ortega y Gasset, 1969, p.50). Dilucidar la dependencia circunstancial y su evolución histórica constituía para Ortega *El tema de nuestro tiempo*. Aunque, cada ciencia se construya defendiendo su «intransferible perfil». «No es posible que las ciencias se queden en esta posición intratable de independencia […] es menester que logren articularse unas en otras» (1969, p. 61).

De entre todas las enseñanzas de 1929, una resalta en el apéndice a la Lección-III, sobre «El origen del pensamiento». El conocimiento en el ser humano no es un instinto, tampoco es sin más ejercitar capacidades intelectuales, ni se puede suplantar la cuestión del origen del pensamiento con la otra del funcionamiento de los mecanismos de la mente. El equipamiento de las mentes humanas es poderoso. Sin embargo, Ortega tiene claro que «el hombre es la insuficiencia viviente». Muchos preguntan hoy: ¿Cuál es la singularidad de los seres humanos? Ortega cambió de enunciado: ¿Por qué al hombre le duele, le perjudica tanto la ignorancia? (1969, p.73).

Parece la punta del hilo de una filosofía de la educación: «El «yo» está allí donde atiende, lo demás no existe para él» (1969, p.172). También expresa la misma idea diciendo: «La atención es la actitud natural de la conciencia» (1969, p.173). Comenzaba el escenario humano cuando, según parece, un grupo de los chimpancés de entonces aprendieron a ponerse de pie, a echar el paso, cuando tendieron los brazos pidiendo ayuda y fueron atendidos y ayudados; la atención es el foco que ilumina la zona de desarrollo potencial, la atención conjunta es el ingrediente necesario de todo escenario de cooperación humana, aunque no deje fósiles (Montesó Ventura, 2015).

El viernes 10 de mayo de 1929, concluyendo la Lección-IX, Ortega confirma a los asistentes su propio punto de vista: el hecho radical para el pensamiento, expresado en el vocabulario más humilde y universal, es «mi vida», «este pedazo teatral de mi mundo vital» (1969, p. 212). En ese punto, vida, pensamiento y conciencia están fundidos.

El *tema* es vivir; el *rema* es el acercamiento discursivo al tema. Lo primero que tiene que hacer la filosofía, según el filósofo contaba en la Universidad Complutense de Madrid, es: «definir lo que es «mi vida», «nuestra vida», «la de cada cual» (1969, p.213). Se trataba de un tema nuevo, una propuesta nueva sobre el ser, una nueva ontología. «Para los antiguos, realidad, ser, significaba «cosa»; para los modernos, ser significaba «intimidad, subjetividad»; para nosotros (en la propuesta de Ortega), ser significa vivir» -por tanto- intimidad consigo y con las cosas» (1969, p. 216).

El actor de ese teatro vital es «el ser indigente: Ser es necesitar» (1969, p.219). Se trata de la actitud del náufrago: «Salvémonos en el mundo- salvémonos en las cosas». *Mundo* es presentado por Ortega mediante el enunciado de criterios de identificación: «Lo que nos afecta», más

preciso, «lo que nos afecta a cada cual», lo «que nos es disparado a quemarropa». Y «vivir es constantemente decidir lo que vamos a ser» (1969, p.234).

Este es el contexto pendiente de la filosofía en la universidad y el dintel de la filosofía de la educación. En la educación, todo empieza por la acogida incondicional a la indefensa cría humana. Cualquier filosofía de educación debiera tomar pie del valor antropológico de la crianza, de la necesidad imperiosa de cooperación entre hombres y mujeres para pervivir y para proporcionar oportunidad al nacimiento de una vida que comienza dentro de un grupo cooperante necesario, imprescindible. Consciente que en el nacimiento la vida humana es la más vulnerable entre los seres vivos: la vulnerabilidad es la propiedad más aparente de la condición humana. Es necesario poner en valor que la cultura comienza por *dar* de mamar, *enseñar*-aprender a andar: toda cría humana nace sin saber la manera de alimentarse, le tienen que poner, facilitar el mamar; tampoco tienen manera de erguirse y echar a andar, si no lo aprenden. De ahí que fuese el primer proceso de enseñanza en las especies humanas, que se irguieron y caminaron erguidas, debieron ser enseñadas por la comunidad de prácticas compartidas.

Le parecía a Ortega en 1929 que lo más valioso del conocimiento humano no es el cajón de soluciones que tiene conseguido; la cualidad más propia del conocimiento humano es la inquietud deportiva que le generan las preguntas y los problemas, «el ser fundamental es el eterno ausente, es el que falta siempre en el mundo [...] lo absolutamente exótico» (1969, p.103). Llegará a decir que el comienzo de la ciencia es la conciencia de los problemas.

Precisamente aquí se advierte la punta del hilo que en el ovillo anuda la antropología filosófica y la filosofía de la educación. Ambos campos están vinculados, están anudados por el mismo concepto, por el mismo estado de la mente, porque: «El «yo» está allí donde atiende, lo demás no existe para él» (1969, p.172). También expresa la misma idea diciendo: «La atención es la actitud natural de la conciencia» (1969, p.173).

Atención es el estado mental que enciende las candilejas en todo escenario educativo, desde el primer escenario en el que aprendimos y aprendemos a ponernos de pie y a echar el paso. La atención es el foco que ilumina la zona de desarrollo potencial que identifica el escenario humano de la cultura; la atención conjunta es el ingrediente necesario de todo escenario de cooperación humana (Montesó Ventura, 2015).

El viernes 10 de mayo de 1926, cuando está concluyendo la IX-Lección del curso, Ortega y Gasset confirma a los asistentes que todo el tiempo ha estado preparando el enunciado de su propio punto de vista. Lo primero que señala es un *hecho radical*, del que todos tenemos experiencia directa a inmediata, sin intermediarios, expresado en el vocabulario más humilde y universal: «mi vida»; tomada en este instante, en mi mundo, «haciendo lo que estoy haciendo, en este pedazo teatral de mi mundo vital» (1969, p. 212). Es la experiencia de cualquier ser humano que vuelva sus ojos hacia dentro, en ese punto, vida, pensamiento y conciencia están fundidos.

Ortega, en ese punto de experiencia, está filosofando. Lo practica siendo ya catedrático de Universidad, filósofo sorprendido al ver que para el curso que imparte requiere cada vez de escenarios con mayor capacidad. Pero, si lo ponemos todo en el auténtico principio, inicio alude a dos comienzos: ¿cómo nos hicimos humanos? y ¿cómo nacemos, nos hacemos humanos y no acabamos en nada? La primera pregunta es para la Antropología de la Educación; la segunda no puede olvidarla la Filosofía.

Ortega proporciona un matiz sobre el hecho vital radical que propone como tarea primera para la deliberación filosófica. La postura de la filosofía se había contagiado de la suficiencia

del ser, de su altivez. Al contrario, el ser del yo vive dependiente - «Las cosas son lo que son para mí, y yo soy el que sufre las cosas»-, es «el ser indigente»: ser es necesitar» (1969, p.219). Se trata de la actitud del náufrago: «salvémonos en el mundo- salvémonos en las cosas». *Mundo* es presentado por Ortega mediante el enunciado de criterios de identificación: «Lo que nos afecta», más preciso, «lo que nos afecta a cada cual», «lo que nos es disparado a quemarropa». Y «vivir es constantemente decidir lo que vamos a ser» (1969, p.234).

El primer tema que ofrece la vida a la filosofía de la educación se expresa dramáticamente en la escena de la madre que toma al recién nacido en sus brazos, tratando de adivinar la necesidad primaria del bebé, quien se comporta con la actitud del náufrago: desconoce cómo alcanzar la playa segura. El bebé expresa con claridad el *tema* y la mente de la madre alcanza desde las profundidades de sus sentimientos el *rema*, la forma de responder a aquel estado de necesidad. La madre que acoge al bebé de manera incondicional está filosofando con todo su ser. Como pasó desde el principio, sin mediar palabra, cuidando. Muchas veces, las palabras de la filosofía no han llegado hasta aquí. Para llegar, se requiere un proceso reflexivo que recupere a la mujer en el origen del hombre (Querol y Triviño, 2004).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Hauriou, M. (1925). *La théorie de l'institution et de la fondation. Essai de vitalisme social»*, in «Aux sources du droit : le pouvoir, l'ordre et la liberté», Cahiers de la Nouvelle Journée, n° 23.

Jaspers, K. (2013). *La idea de la Universidad*. Eunsa.

Laín Entralgo, P. (1996). *Idea del hombre.* Galaxia Gutemberg.

Montesó Ventura, J.R. (2015). *El fenómeno de la atención en Ortega y Gasset*. Tesis Doctoral, Madrid, UNED. Recuperado de: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Filosofia-Jrmonteso/MONTESO_VENTURA_Jorge_R_Tesis.pdf.

Ortega y Gasset, J. (1969). ¿Qué es *filosofía?*. Revista de Occidente.

Querol, M.A. y Triviño, C. (2004). *La mujer en «el origen del hombre».* Ediciones Bellaterra

Von Uexküll. J. (2016). *Andanzas por los mundos circundantes de los animales y los hombres.* Cactus.

# Formación universitaria, ¿un camino hacia la calidad de vida?

María del Rosario Espinosa Carrasco
*Universidad Autónoma de Puebla*

## INTRODUCCIÓN

Si se hace un análisis histórico y económico, los países han medido su desarrollo, a través del PIB, que si bien, es un indicador económico clave; no necesariamente es un indicador de verdadera calidad de vida. Como planteaba Nussbaum (2012) «ese enfoque los alentaba a centrar todos sus esfuerzos en el capítulo del crecimiento económico, sin prestar atención al nivel de vida de sus habitantes más pobres y sin abordar tampoco cuestiones como la salud y la educación» (p. 13). En este sentido, cabría destacar a la educación como puerta hacia una vida mejor. En bastantes ocasiones, incluso se analiza cómo la educación superior, podría ser una fehaciente herramienta para generar riqueza en el individuo y, a su vez, en el país, formando seres humanos más capaces y productivos en el campo profesional. Sin embargo, pocas veces, se reflexiona sobre esos individuos como tal, y no como herramienta de capital humano meramente, sino como seres humanos con derecho a una vida de calidad.

Como lo vemos en varios enfoques del desarrollo humano, en particular los de Amartya Sen y Martha Nussbaum (1996), la calidad de vida debiera incluir un análisis mucho más amplio que el PIB, y profundizar en aspectos como: la cantidad de horas o jornada laboral de los trabajos, la cantidad y calidad de tiempo, la oportunidad de sentarse a pensar o reflexionar o la posibilidad de disfrutar un momento especial de creatividad libre y sin prisa, por mencionar algunos. El objetivo de la presente investigación es determinar el grado de relación que existe entre la formación académica y la calidad de vida del caso de estudio de los egresados de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (IME) de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Este proyecto de investigación parte de la premisa de que la actual formación universitaria podría no estar abonando a una mejor calidad de vida de los egresados de (IME) de la Facultad de Ingeniería (FI) de la (BUAP).

## MARCO CONTEXTUAL

México es uno de los países de Latinoamérica más importantes para la economía y desarrollo social de la región, y la formación académica es una de las claves para generar mejor calidad de vida en sus ciudadanos, a través de la transformación social y económica de los sectores más desfavorecidos. En el caso de la presente investigación, no sólo se llevaría a cabo en una de las ciudades más importantes a nivel educativo del país, la ciudad de Puebla, sino también en una de las instituciones más relevantes en el ámbito de la educación superior: la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP).

## METODOLOGÍA

Esta investigación se implementa mediante una metodología de corte cualitativo. En congruencia con lo anterior, se llevará a cabo un estudio de caso que permita la mejor comprensión de la realidad que acontece en IME BUAP. Esto requiere de una revisión amplia y robusta entre la formación universitaria que reciben los estudiantes, y la calidad de vida que exhiben sus egresados a través de nueve entrevistas no estructuradas (en profundidad) que permitan conocer de manera más amplia sus percepciones al respecto del fenómeno en cuestión; contemplando también las opiniones de otros actores involucrados, como lo son sus actuales estudiantes, docentes y administrativos/directivos, a fin de cruzar dicha información a través de un análisis del discurso para tener una mirada más vasta de la realidad.

## HALLAZGOS Y PERCEPCIÓN DE LA FORMACIÓN ACADÉMICA DE IME BUAP PARA LA CALIDAD DE VIDA

En una parte del Modelo Universitario Minverva (MUM) de la BUAP se enuncia que «tenemos que asumir la misión universitaria de educar para toda la vida» (BUAP, 2007, p. 105), y eso da un pronunciamiento mucho más amplio que la formación académica laboral (para el empleo) o para un sentido social y humano (para los otros). Al compararlo con lo señalado por los actores, muchos coincidieron en que no hay actividades, iniciativas o cursos que ellos recuerden les hayan permitido educarse como personas, es decir, en autogestión de sus emociones o en inteligencia emocional o en sentido crítico o resolución de conflictos. En ese sentido, en una de las entrevistas un egresado comentó «no recuerdo ninguna actividad que fuera de ayuda personal o, por ejemplo, de control de mis emociones. No sé si habría, pero, al menos, yo no supe» (EI1, Egr., p. 36). Al respecto de ese tema, un estudiante mencionó «sí he escuchado que un profe da algún tema como de, creo que se llamaba, -finanzas personales- pero a mí no me ha tocado (…)» (EI1, Est., p. 49). Por otro lado, un docente, refirió:

Sí hay materias que les dan herramientas muy generales, por ejemplo, hay una materia que se llama -Desarrollo de Habilidades del Pensamiento Complejo- y ésta está pensada, precisamente, para que hagan ejercicios relacionados con resolución de problemáticas varias, incluyendo las de la vida misma. Y está también una que se llama -Desarrollo de Habilidades Gerenciales- y aquí se supone que se les forma en habilidades blandas, las cuales son muy útiles en general (…), pero sí es una materia reciente, como unos 2 años, entonces, anteriormente, no había una materia así enfocada en habilidades personales, y las generaciones que ya egresaron no las tuvieron (EI2, DAD., p. 66).

En ese sentido, vale la pena detenerse a analizar cómo el discurso institucional provoca a la acción de una manera hasta inspiracional, pero la praxis no concreta esa provocación. Y aunque un par de participantes refieren que sí existe formación para la vida como parte de alguna asignatura o actividad curricular, no se podría decir que, al momento de la ejecución, dichas materias comentadas por ellos realmente sean las que abonan a la formación de la persona para su desarrollo en la vida. Quizá, sí hay algunos temas o apoyos aislados, como refiere el último precitado estudiante, pero eso no significa que forme parte de su formación académica de

manera integral, al menos no desde la percepción de quien recibe dicha formación, que son los estudiantes y egresados.

Dentro de la organización de la malla curricular en IME BUAP, tampoco queda claro o explicitado cuáles son las asignaturas que están centradas en desarrollar un elemento tan importante como la formación para la vida que señala el Programa de Desarrollo Institucional (PDI). Esto podría deberse, en parte, a que, funciones como la de los «tutores», son las que acompañan a los estudiantes durante toda su formación académica, el problema es qué tipo de acompañamiento llevan con los estudiantes. Por lo que refirió un estudiante al respecto, al señalar que fue él quien continuamente pregunta a su tutor sobre algún tipo de ayuda, y también señaló que no recibió seguimiento del tutor o ámbito de tutorías. Esto no sólo pudiera hablar de la falta de formación de los tutores (como figura primordial del MUM) para poder impactar más y mejor en este elemento -del desarrollo para la vida del estudiante-, sino también, podría estar reflejando una saturación de actividades en el docente y en los organismos institucionales como la Dirección de Acompañamiento Universitario (DAU) que pueda resultar en una implementación fallida, pero a posibles buenas intenciones.

Por otro lado, la misma concepción de la «formación para la vida» no es algo sencillo de interiorizar, sobre todo, cuando se tiene una formación tan recargada en el ámbito disciplinar, como es el caso de IME BUAP. No obstante, aunque no lo definen como tal, sí mencionan algunos elementos que, aunque sea de manera indirecta, forman parte de su formación académica. Es el caso de un egresado que señala: «Todo lo que te dicen los profesores y las experiencias que te cuentan que vivieron y lo que tú vives en clase es lo que te va formando para todo lo que vas a hacer en el futuro» (EI1, Egr., p. 113). Otro, por su cuenta, refirió «lo que vivimos en la universidad, en todos los aspectos, hasta nos forma para la manera en cómo reaccionamos a ciertas cosas» (EI2, DAD., p. 119). Aquí llama la atención como el mismo egresado hace la relación entre lo que recibe en su formación y la forma en que construyen la expectativa de su desempeño como egresado, y lo hace explícito a través de un claro ejemplo.

Es muy interesante en este aspecto que dicho egresado refiere la forma en que, incluso, comentarios de líderes de opinión como lo son los docentes, pueden llegar a formarles las expectativas iniciales del campo laboral, lo que es fundamental para entender la forma en cómo se vuelcan por aspiraciones como las: económicas, competencia, valores. En la medida que esos comportamientos se concienticen, se dejen de minimizar o normalizar, la formación tendría otra perspectiva de vida para los que se forman en IME BUAP.

## CONCLUSIONES

Si bien, no necesariamente lo explicitado por los entrevistados hace referencia a la formación académica de IME BUAP para la vida como tal, es evidente que engloba en un todo cada parte de la formación recibida hasta de los actos que denuncian. Esto permite visualizar la estrecha relación entre la formación académica y una futura calidad de vida, pero, al mismo tiempo, visibiliza la distancia amplia que existe entre el discurso institucional de formar para la vida (desde una perspectiva positiva), y la formación que realmente reciben que, desde el ámbito ingenieril, no necesariamente es la más coherente con el discurso tras este tipo de enunciamientos.

Con este proyecto se alcanza un impacto significativo para los futuros egresados y la comunidad de Puebla ya que, con base a los resultados de la presente investigación, podrían verse beneficiados de posibles acciones de cambio que la FI de la BUAP llevara a cabo para mejorar la relación entre la formación académica en IME y la calidad de vida de los futuros egresados.

Finalmente, con investigaciones como ésta, también se podría generar un impacto positivo en la sociedad que podría recibir futuros ingenieros con expectativas más amplias y, quizá, comenzar un trabajo de resignificación sobre cómo alcanzar mayor calidad de vida. La educación superior es la que puede marcar mayor diferencia en la mejora de la calidad de vida, incluso más que cualquier otro indicador de bienestar económico como el PIB, por lo que tal vez también sea momento de replantear la forma y los indicadores de medición respecto al impacto que puede tener la educación en el bienestar del individuo de manera integradora: económica, humana y social.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Nussbaum, M. (2012). Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano. Barcelona: Paidós. Primera edición.

Nussbaum, M. (2012). Justicia y empoderamiento humano: capacidades para el desarrollo internacional. Conferencia impartida por Martha Nussbaum, el 20 de marzo de 2012. Chile: Universidad Diego Portales.

Nussbaum, M. y Sen, A. (1996). La calidad de vida. Comp. México: FCE.


## BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA


Denzin, N., y Lincoln, Y. (2012). Capítulo: Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. Libro: El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. I. Denzin, N., y Lincoln, Y. (2012) Coords. (pp. 43-102) Barcelona: Editorial Gedisa, S.A. Primera edición.

Flick, U. (2015). El diseño de la investigación cualitativa. Madrid: Ediciones Morata, S. L.

Flick, U. (2007). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Ediciones Morata, S. L. Segunda edición.

Simmons, H. (2011). El estudio de caso: Teoría y práctica. Madrid: Ediciones Morata, S. L.


**Tabla de abreviaturas**

| Abreviaturas | Corresponde a |
|---|---|
| EI | Entrevista indiividual |
| EI1 | Entrevista indiividual número 1 |
| EI2 | Entrevista indiividual número 2 |
| EI3 | Entrevista indiividual número 3 |
| Est. | Estudiantes |
| Egr. | Egresados |
| DAD. | Docentes/Administrativos/Directivos |

# La prudencia y la vida académica: acción, experiencia y sabiduría práctica en la formación de universitarios

Zaida Espinosa Zárate; Josu Ahedo Ruiz y Miguel Ángel Rumayor Fernández
*Universidad Loyola Andalucía, Universidad Internacional de La Rioja y Universidad Francisco de Vitoria*

## INTRODUCCIÓN: LA PRUDENCIA Y LA FELICIDAD EN LOS UNIVERSITARIOS

Como es sabido, para Aristóteles (1985) la prudencia es una virtud que se encuentra situada entre las virtudes éticas y dianoéticas y que juega un papel fundamental en la vida humana. No se trata simplemente de una habilidad o una competencia para tomar decisiones acertadas en situaciones específicas, sino que tiene un alcance mucho más profundo que no es meramente técnico, ya que orienta el actuar humano para que contribuya al bien integral de la persona, esto es, a lo que la hace buena *simpliciter*, como persona. En este escrito nos enfocaremos en la importancia de la prudencia para perfeccionar a la persona no solo desde una perspectiva *secundum quid*, es decir, en tanto que técnica o profesional que en un dominio es capaz de tomar buenas decisiones, sino de manera absoluta, de modo que esta virtud constituye un componente esencial para alcanzar una vida humana feliz, lo que Aristóteles denominaba *eudaimonia*.

Aristóteles (1985) señala que la prudencia ordena todas las acciones humanas libres en cualquier circunstancia, por lo que no se puede ser feliz sin su existencia. En su función de guía y orientación de las acciones se observa el carácter que le corresponde como virtud de segundo grado o meta virtud. Es decir, la prudencia jerarquiza las virtudes de primer grado en función de la situación en la que estas se apliquen, haciendo que contribuyan al florecimiento humano. De ahí que sea fundamental desarrollar esta disposición para el logro de una vida plena.

En la formación de universitarios, especialmente en aquellos orientados hacia estudios relacionados con el gobierno de organizaciones, se ha tendido a ensalzar la capacidad ejecutiva en la toma de decisiones. Concretamente, la celeridad y contundencia en la decisión se presentan como ideales a los que aspirar al realizar algunos procesos o ejecutar órdenes. Sin embargo, hay que recordar que, si bien la prudencia dispone rápidamente a la persona a la acción oportuna en cada circunstancia, como sucede también con las otras virtudes, acortando y facilitando la determinación personal, su componente más importante es el moral y el acierto vital de la acción ética.

La persona prudente actúa con diligencia virtuosa, no lo hace ni rápido ni despacio, sino en el momento oportuno. Consigue de esta forma el mayor bien posible del que su acción libre es capaz, *hic et nunc*, aquí y ahora. Por ello, aunque en sí misma es distinta a la virtud de la sabi-

duría, que consiste en la contemplación del fin último del hombre, sus actos preparan para su advenimiento.

La prudencia relaciona el aquí y el ahora de la situación particular en la que la acción libre se desempeña con la propia vida personal, con la individualidad de cada ser humano. Por ello, las acciones prudentes son solo virtuosas para las personas que las viven, ya que nadie puede conocer con toda profundidad la relación que existe entre el yo y la circunstancia de cada ser humano, usando la terminología de Ortega y Gasset (2005). Por esto, también, la prudencia es, como toda virtud, relativa al individuo, pues no significa lo mismo en todos los casos, sino que su significado varía en función de la particularidad del ser de cada sujeto. Desde la singularidad de cada uno, ayuda a aprender de los errores y, desde esta *correcta ratio*, a crecer como persona.

Hoy el cultivo de la prudencia en la educación superior adquiere una importancia clave en el contexto de aceleración cultural en que vivimos, donde se impone la velocidad en la toma de decisiones sin contar con suficientes experiencias semejantes previas (Rosa, 2010), puesto que «las condiciones de actuación… cambian antes de que las formas de actuar se consoliden en unos hábitos y en unas rutinas determinadas». (Bauman, 2017, p. 9). También, la educación de la prudencia es imprescindible en un contexto de procedimentalismo en las profesiones (Kristjansson, 2022; Curlin y Tollefsen, 2021) y «atrofia del corazón» (Lewis, 2012, p. 29), que oscila entre el puro intelectualismo –cientifismo o tecnificación de todo lo humano– y el puro sentimentalismo, posturas ambas que eliminan la posibilidad de una verdad práctico-*práxica* y, como mucho, vuelven a toda virtud performativa. De ahí la confusión tan común en nuestros días entre la formación para llevar una vida práctica felicitante y el pragmatismo utilitarista.

Si bien, como decimos, el interés del cultivo de la prudencia no es solo instrumental -necesario para ejercer una profesión de forma satisfactoria-, sino intrínsecamente valioso para el crecimiento de la persona y para unas relaciones interpersonales satisfactorias, no cabe duda de que la atención que esta virtud suscita en el marco de la ética profesional es incuestionable, donde se ha evidenciado que un razonamiento moral basado en la virtud resulta más adecuado para tomar decisiones éticas que un razonamiento puramente deontológico de herencia kantiana (Arthur y Earl, 2020). De ahí que el estudio de la prudencia y la indagación de posibles vías y situaciones de aprendizaje para entrenar a los estudiantes en su práctica aparezca hoy como objetivo fundamental de los programas formativos universitarios.

## EL SUJETO Y EL OBJETO DE LA PRUDENCIA

La prudencia, como virtud que requiere de cierta experiencia, encuentra el momento óptimo para su desarrollo en la adolescencia tardía y los comienzos de la vida adulta, precisamente en el momento cuando los jóvenes inician su vida universitaria. Es entonces cuando han acumulado ya cierta experiencia personal sobre el dolor, las alegrías, éxitos y fracasos a los que les han llevado las decisiones que han tomado hasta el momento y han experimentado conflictos de valores y la necesidad de jerarquizar los bienes en situaciones diversas vividas en primera persona y, por ello, experimentadas de forma encarnada o sentiente (Kristjánsson, 2022). En esta etapa de *emerging adulthood* las partes del cerebro siguen cambiando (Brant, Brooks y Lamb, 2002), pero los jóvenes han logrado ya cierta regulación de «las dosis de disfrute y dolor que mejor fomenten la aspiración lógica a lo supremo en nuestra misma vitalidad» (García-Baró, 2020,

p. 15). En este sentido, han logrado la regulación de sus apetitos que proporciona la templanza gracias a la piedad familiar o económica, es decir, al cuidado y la educación de los afectos que se les ha brindado inicialmente en la familia y, después, en la escuela. En este momento están en condiciones de «introducirse seria y realmente en lo divino, en lo verdadero de lo real» (García-Baró, 2020, p. 14). Y esto no solo en sentido teórico, a través del aprendizaje de las ciencias, sino también en sentido práctico, a través del descubrimiento de la verdad de las acciones en sus propias vidas: familia, relaciones de pareja, trabajo, deporte, etc. Los jóvenes comienzan a indagar críticamente cómo pueden acertar en la acción en todos estos campos, y toman conciencia de que sus decisiones libres pueden ser más o menos ajustadas a la verdad de las realidades particulares a las que se enfrentan. Es decir, a partir de los errores cometidos y de la experiencia incipiente que han acumulado, observan que no todos los cursos de acción son igualmente idóneos, y que esa capacidad para elegir el mejor en función de las circunstancias depende en gran medida de su libertad, así como de un entorno educativo que les permita tomar decisiones y reflexionar sobre ellas. En efecto, en este momento de su desarrollo, los jóvenes dejan atrás la inocencia de la infancia, y la inmediatez e impulsividad de la cercana adolescencia, y están en disposición de revisar críticamente aquellos hábitos y rutinas con los que han sido criados en las primeras fases de su vida.

La verdad práctica, como verdad de las acciones, constituye el objeto de la prudencia. Esta es una «virtud lógica» o intelectual, que requiere haber desarrollado antes hasta cierto punto «las virtudes prelógicas de la morada» (García-Baró, 2020, p. 14), como la templanza, pues sin una regulación de los apetitos la persona puede volverse ciega a la verdad de la realidad que en cada caso se muestra. Desde el acceso al conocimiento de la realidad particular que la prudencia aporta, esta ayuda a deliberar sobre el objeto de cada virtud, siendo así el enlace entre las virtudes intelectuales y morales.

## EL MODELO TEÓRICO DE LA PRUDENCIA DEL JUBILEE CENTRE FOR CHARACTER AND VIRTUES. APORTES DESDE LA COMPRENSIÓN CLÁSICA.

Una de las conceptualizaciones contemporáneas de la prudencia más destacadas es la del *Jubilee Centre for Character and Virtues*. Esta se presenta en Kristjánsson et al. (2020) y se basa en el modelo de Darnell et al. (2019), respondiendo y perfeccionando también el modelo sobre la sabiduría práctica de Grossmann et al. (2017). El modelo que este centro ofrece se presenta como base para establecer una definición operativa de esta virtud clásica con el objetivo de que sea de utilidad a las ciencias sociales y, en consecuencia, sirva para el desarrollo de un instrumento que la mida para elaborar programas de intervención educativa.

En esta conceptualización, declarada como neoaristotélica (Kristjánsson y Fowers, 2022), la prudencia se compone de cuatro dimensiones que cumplen distintas funciones: la función constitutiva, la integrativa, la posesión de una concepción de la vida buena y la regulación emocional. La función constitutiva tiene que ver con la sensibilidad moral, esto es, con la capacidad de percibir los aspectos más destacados de cada situación particular. La función integrativa permite jerarquizar e integrar los diferentes componentes de la vida buena, lo cual es especialmente relevante en situaciones donde estos aparecen en conflicto. La concepción o modelo de la vida buena

tiene que ver con la identidad moral de la persona, y aporta fuerza motivacional para guiar las acciones particulares hacia un modelo tenido como referencia. La regulación emocional permite que las emociones de la persona se alineen con su juicio moral, además de aportar motivación para llevar a cabo la acción considerada acertada.

Este modelo posee algunos aspectos que pueden ser revisados, tanto en relación con los componentes que se atribuyen a esta virtud, como en relación con su fundamentación última. Respecto a lo primero, cabe preguntarse si la dimensión emocional que se incluye dentro de este modelo no apunta a virtudes distintas a la prudencia, como la templanza, que sin duda es requisito para la prudencia, pero no parte integrante de ella. Lo mismo ocurre con relación a la concepción de la vida buena que se incluye en el modelo, que tiene que ver con los fines hacia los que la persona está dirigida y que, si bien son fundamentales para tomar decisiones acertadas, no son objeto propio o parte constitutiva de la prudencia. La explicación clásica de la prudencia basada en Tomás de Aquino puede arrojar luz en una comprensión más profunda de esta virtud que, sin obviar las aportaciones de las investigaciones sociales contemporáneas, pueda superar las limitaciones encontradas y, en consecuencia, aportar pistas para entenderla mejor y educarla.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Aristóteles (1985). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Alianza.

Arthur, J. y Earl, S. (2020). *Character in Professions. How virtue informs practice. Research Report*. Jubilee Centre for Character and Virtues.

Brant, J., Brooks, E. y Lamb., M. (2002) *Cultivating Virtue in the University*. Nueva York: Oxford Press.

Bauman, Z. (2017). *Vida líquida*. Madrid: Planeta.

Curlin, F. y Tollefsen, C. (2021). *The Way of Medicine: Ethics and the Healing Profession*. Notre Dame, EE. UU.: University of Notre Dame Press.

Darnell, C., Gulliford, L., Kristjánsson, K. y Paris, P. (2019). Phronesis and the KnowledgeAction Gap in Moral Psychology and Moral Education: A New Synthesis? *Human Development*, *62*(3), 101–129.

García-Baró, M. (2020). *La templanza y la prudencia. Hipias menor, Cármides*. Salamanca: Sígueme.

Grossmann, I. (2017) Wisdom in Context. *Perspectives on Psychological Science*, *12*(2), 233–257.

Kristjánsson, K., Darnell, C., Fower, B., Moller, F. y Pollard, D. (2020). *Phronesis: Developing a Conceptualisation and an Instrument.* Jubilee Centre for Character and Virtues.

Kristjánsson, K. y Fowers, B. (in press). Phronesis as moral decathlon: contesting the redundancy thesis about phronesis. *Philosophical Psychology*, https://doi.org/10.1080/09515089.2022.2055537

Kristjánsson, K. (2022) Teaching phronesis to aspiring police officers. *International Journal of Ethics Education, 7*, 289–305. https://doi.org/10.1007/s40889-022-00145-7

Lewis, C. S. (2012). *La abolición del hombre*. Madrid: Encuentro.

Ortega y Gasset, J. (2005). *Meditaciones del Quijote*. Madrid: Cátedra.

Rosa, H. (2010). *Alienación y aceleración. Hacia una teoría crítica de la temporalidad en la modernidad tardía*. Buenos Aires: Katz.

# Sobre el valor de la universidad: reflexiones para una pedagogía del respeto

Laura Fontán de Bedout
*Universitat de Barcelona*

No son pocos los autores que, desde hace unos años han convertido el respeto en el objeto primero de sus reflexiones. Algunos (Sennet, 2003; Esquirol, 2006), incluso, han hecho de este valor moral el núcleo de sus consideraciones éticas al entenderlo como concreción de una visión humanizada de la persona cuyas notas definitorias pasan por una determinada dinámica atencional, una particular concepción del cuidado y una nueva puesta en valor del desarrollo natural. Sin embargo, más allá de las múltiples significaciones éticas que el respeto parece lleva asociadas, creemos, también, que de él pueden derivarse interesantes consecuencias pedagógicas, sobre todo al considerarlas en el contexto universitario.

Así que, con el fin de profundizar en las implicaciones pedagógicas del respeto entendido como marco ético, en este trabajo se realiza una breve aproximación teórica a la ética del respeto como principio educativo, haciendo especial énfasis en algunos de los elementos conceptuales que dicho planteamiento conlleva sobre la práctica educativa. De esta manera, en lo que sigue proponemos una reflexión sobre las posibilidades de la universidad al entenderla como una institución que es respetuosa y que, a la vez, debe ser respetada.

## APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DEL RESPETO Y LA ÉTICA DEL RESPETO

Si retomamos el sentido etimológico de respeto, es decir, el de volver a mirar o fijarse sobre las cosas antes vistas, damos cuenta del cariz atencional que el respeto lleva siempre asociado. *Respectare* supone mirar con atención, detenerse, perseverar en la mirada o volver sobre el foco de nuestra percepción, formas, todas ellas, que describen una actitud o unos modos de acción respetuosa. El respeto, entonces, tiene que ver con la contemplación, la atención y con el resultado de la mirada atenta. Lo que se mira atentamente se reconoce y, dirán algunos —Josep Maria Esquirol (2006) en términos de las relaciones interpersonales o Simone Weil (1994) en relación a la belleza—, que se presta atención y se reconocen aquellas cosas que tienen valor por sí mismas. Por esta razón, puede decirse que el respeto es un indicador de valor.

Por otra parte, y en la línea del carácter atencional de la mirada (Esquirol, 2006), se afirma que el respeto requiere de una distancia prudente entre el sujeto y el objeto de respeto (entre el observador y el/lo observado). Esta separación supone una relación en la que se reconoce la autonomía del otro, su independencia (Sennett, 2003). Por eso, la distancia pone de manifiesto el desconocimiento, el no-saber que está implícito en la definición de respeto y que supone observar, mirar con detenimiento y dejar ser, sin intervenir ni forzar al otro a que sea o haga de una manera que no le es propia. Además, la distancia permite a quien mira atentamente contemplar, poner en alto su acción, maravillarse, quedarse atónito y olvidar, al menos por un momento, la

acción continuada, entregándose a la reflexión, al pensamiento, al estudio y a la repetición (Weil, 1994). Actitudes y tareas que, como se detallará más adelante, se hallan vinculadas con la idea de universidad.

En sentido amplio, el respeto puede entenderse como una determinada actitud moral basada en la reciprocidad y en el reconocimiento de la autonomía del otro, teniendo como gesto o movimiento primordial una forma atencional de mirar (Murdoch, 1970; Weil, 1994). Desde este punto de vista, el respeto se plantea como parte esencial de una ética que caracteriza una cierta relación íntima con el mundo y que acarrea, también, una aproximación al otro que parte del cuidado, así como del reconocimiento de su valor intrínseco (Esquirol, 2006). Es por esta razón que se puede entender el movimiento del respeto como una acción de reconocimiento de lo que es valioso. El respeto considerado como un indicador de valor proporciona, pues, un punto de partida para pensar sobre la universidad y orienta las preguntas sobre lo que merece nuestro respeto sobre ella.

De acuerdo con lo anterior, el respeto indica y muestra que lo que se tiene delante es algo o alguien importante, que merece nuestra atención, nuestro tiempo y nuestra capacidad. Por eso, afirmamos que es un valor que abre la posibilidad de una relación anti-utilitaria, que entiende a los otros como poseedores de un valor intrínseco. Un valor que posibilita una ética que promueve la prudencia en las acciones al considerar las situaciones y el contexto, más que ofrecer una única forma de proceder (Esquirol, 2006). La propuesta de la ética del respeto, como cualquier otra ética, requiere de la pedagogía para traducir en términos formativos los ideales que defiende. Esta es una de las razones por la que la ética del respeto está íntimamente ligada con la pedagogía, pues se requiere una propuesta educativa para que dicha ética se lleve a cabo efectivamente. Además, caracterizar la ética del respeto como cotidiana y práctica es afirmar una ética que bien podría ser calificada, en el fondo de «pedagogía del respeto».

## EL VALOR DE LA UNIVERSIDAD Y LA PEDAGOGÍA DEL RESPETO

La ética del respeto o, más bien, la pedagogía del respeto como se intenta defender en este trabajo, cumple una interesante función en términos educativos: puede ser utilizada como un indicador de valor en las prácticas y en los discursos pedagógicos. Sin embargo, no es suficiente con centrar la ética del respeto en el terreno pedagógico para comprender sus derivadas educativas. De ahí nuestro interés de situar la ética del respeto en la universidad.

Como el respeto solo puede darse a lo concreto (Esquirol, 2006) su pedagogía debe situarse y particularizarse. Así, para situar el respeto como un valor central en la universidad, es necesario entenderlo como la cualidad global emergente —y, por tanto, irreductible a las partes que la componen— que surge del sistema de prácticas educativas y del universo de valores que lo sobrevuela (Puig, 2012). Además, atendiendo a que el respeto es un valor moral contextual —ya que no tiene una tipología pragmática clara— se requiere de una descripción o detalle del lugar, de las personas, de las relaciones y de las finalidades que, en el contexto educativo, están atravesadas por el respeto.

La universidad sirve a este propósito por ser la institución creada y dedicada a la educación (Esteban, 2019). Educación entendida como formación en la atención y la orientación hacia lo

valioso (Masschelein y Simmons, 2014). Sin embargo, para concretar la pedagogía del respeto en la universidad primero se requiere comprender a qué nos referimos con ella:

En primer lugar, la universidad es la creación de unos espacios y unos tiempos particulares que se caracterizan por la *scholé.* Es decir, la universidad es escuela entendida en sentido amplio, es tiempo libre, tiempo de ocio, lo que abre a los universitarios la posibilidad de dedicarse a unas cosas que no tienen una finalidad concreta más allá del propio estudio (Larrosa, 2019). La universidad es, pues, un espacio distinto al del resto de la sociedad en el que las actividades, las funciones y los sujetos son extraños a los contextos del trabajo, la política y la economía.

Por esta razón, y en segundo lugar, la universidad tiene como una de sus principales finalidades el estudio (Larrosa y Venceslao, 2022). Es decir que el lugar que ocupa en la sociedad es, justamente, el de dar posibilidad a los universitarios de tener *scholé* y poderla dedicar al estudio. De ahí que los sujetos de la universidad sean los universitarios, personas que adquieren unas características específicas como profesores y estudiantes, y establecen una relación educativa entre ellos. Pero las creaciones de la universidad no se detienen en los sujetos, también crea unas materias de estudio, es decir, unos contenidos que se transmiten y que se concretan en prácticas, en formas de hacer y en rituales propios de la universidad (Masschelein y Simmons, 2018).

Estas creaciones de la universidad nos conducen a mirarla con atención, es decir, nos ponen en camino para encontrar su valor. Todo esto porque creemos que el respeto a la universidad tiene que ver con el reconocimiento de su valor intrínseco, es decir, con dar cuenta de lo que es valioso en y para ella y actuar en consecuencia. Es por eso que el carácter respetuoso de la universidad, que se refleja tanto en sus valores como en sus prácticas, surge porque en ella se dirige la atención, se pide esfuerzo, disciplina y ejercicio a estudiosos y estudiantes (Masschelein y Simmons, 2014). Además, por la distancia que la universidad pone con el mundo, se hace posible su contemplación y consideración. El objeto de nuestra mirada, en la universidad, se sale de las lógicas mercantiles y de la utilidad que éstas puedan tener y se centra en aquello que vale la pena.

## A MODO DE CONCLUSIÓN

La pedagogía del respeto supone el reconocimiento del valor de lo que tenemos delante. El valor de la universidad, según lo presentado anteriormente, descansa en todas aquellas cuestiones que la hacen única y en las prácticas que difícilmente pueden ocurrir en otro lugar. La universidad, pues, es valiosa por propiciar la atención auténtica, vaciada de utilidad y posibilitar el interés desinteresado por aquello que se estudia. Por permitir que se trabajen y estudien temas, materias y objetos por el mismo hecho de que son interesantes por sí mismos y por su contribución a la formación. Lo cual, además, lleva a la posibilidad de respetar aquello que se pone en medio, no sólo a los estudiantes y educadores en tanto que personas, sino, y principalmente, aquello que se trae del mundo, pues es lo que permite que la universidad sea escuela (*scholé*) en sentido amplio.

El reconocimiento del valor mismo de las cosas, así como una finalidad en ellas mismas nos sirve para entender la universidad como ese lugar aparte en el que las cosas quedan despojadas de su función. Esto, con la promesa de tener el tiempo deseado para entenderlas, mirarlas y volverlas a mirar, practicarlas y, en caso de que sea necesario, repetirlas. En la universidad se tiene la posibilidad de que cualquier cosa tenga fin en sí misma, lo que la convierte en el escenario

idóneo para mirar atentamente, para respetar y cuidar aquello que se traiga a la presencia. Por esta razón, no sería osado afirmar que el respeto es un valor intrínsecamente escolar, pues la universidad brinda todas las condiciones de posibilidad (el tiempo necesario para mirar y repetir, la distancia y el despojo de la utilidad) para las relaciones de respeto.

En definitiva, la universidad es considerada el lugar ideal para la pedagogía del respeto. Se trata, por definición, de un lugar desde el cual no sólo se da valor al mundo, a la cultura y al conocimiento, sino que, además, proporciona los tiempos, espacios y condiciones para la práctica de la atención, el cuidado y el respeto. Y es en virtud de estas características que afirmamos la universidad como un indicador de valor al mismo tiempo que vindicamos el valor propio de la universidad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Castello, L. y Mársico, C.T. (1995). *Diccionario etimológico de términos usuales en la praxis docente.* Altamira.

Esteban, F. (2019). *La universidad light. Un análisis de nuestra formación universitaria*. Paidós.

Esquirol, J.M. (2006). *El respeto o la mirada atenta: Una ética para la era de la ciencia y la tecnología*. Editorial Gedisa.

Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué: Sobre el oficio del profesor*. Candaya.

Larrosa, & Venceslao, M. (2022). *De estudiosos y estudiantes*. Edicions de la Universitat de Barcelona.

Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila.

Masschelein, J. y Simons, M. (2018). «The university as pedagogical form: Public study, responsibility, mondialisation». En *Past, present, and future possibilities for philosophy and history of education*. Ed. S. Ramaekers and N. Hodgson, Springer, p. 47-61.

Murdoch, I. (1970). *The Sovereignty of the Good*. Routledge & Kegan Paul.

Puig, J.M. (2012): La cultura moral como sistema de prácticas y mundo de valores. En Puig, J.M. (Coord.). *Cultura moral y educación*. Barcelona: Graó.

Sennett, R. (2003). *Respect in a World of Inequality.* Allan Lane The Penguin Press.

Weil, S. (1994). *La gravedad y la gracia*. Editorial Trotta.

# Transición hacia la universidad. Análisis del cambio educativo de los estudiantes mediante objetos narrativos

Marc Fuertes-Alpiste; Núria Molas-Castells y Francesc Martínez-Olmo
*Universitat de Barcelona*

## INTRODUCCIÓN

Presentamos el enfoque teórico del proyecto de investigación «Objetos narrativos en contexto de cambio educativo» (PID2019-108924GB-I00). La investigación, todavía en curso, estudia tanto los contextos educativos aislados como, sobre todo, el paso o cambio de uno a otro para poder compararlos y comprender mejor sus diferencias y similitudes (Bronkhorst y Akkerman, 2016).

Los cambios en las transiciones entre contextos de actividad y de aprendizaje se han estudiado desde hace tiempo (Marsico et al., 2013; Tuomi-Gröhn & Engeström, 2003) bajo distintos enfoques como, por ejemplo, el de la Teoría de la Actividad (Engeström, 2001; Engeström & Sannino, 2021). En nuestro estudio utilizamos el enfoque de los *objetos de frontera* (Star, 1989), siendo uno de los objetivos principales de la investigación comprobar y valorar los efectos de utilizar objetos narrativos (relatos) antes y después del paso entre contextos educativos, desde el análisis de relatos escritos y audiovisuales.

La experiencia de cambio de contexto educativo por parte del alumnado tiene una relevancia y una alta significación para sus vidas y puede implicar tensiones y contradicciones para él (Amenduni & Ligorio, 2017). En esta investigación hemos seleccionado el cambio de contexto educativo que ocurre en la transición de la educación secundaria postobligatoria al contexto de la universidad. Para analizar el cambio producido por el paso entre contextos, hemos utilizado el uso de relatos de tipo personal, que son historias cortas, explicadas en primera persona. Se trata de inducir estos relatos en los dos momentos de la transición, esto es, antes de empezar el curso en la universidad y al finalizar el primer semestre del curso. Estos relatos son concebidos como objetos que facilitan un cierto diálogo o contacto entre los dos contextos de cambio, de manera que permiten la comunicación entre dos puntos de vista de una misma situación (Akkerman y Bakker, 2011).

Para el análisis de los relatos hemos adoptado la teoría del *self* dialógico o DST (*Dialogical self-theory)* de Hermans (2001) que facilita ver cómo se posicionan las personas participantes en el proceso de cambio de contexto. La DST permite entender el yo no aislado sino extendido y conectado con los contextos y con las personas que lo rodean. Extiende el *self* a un contexto social más amplio y situado (Hermans, 2013). Además, implica valorar las diferentes posiciones del yo que existen, entrando en diálogo con el yo extendido a los otros. Desde esta teoría, cada persona desarrolla una serie de posiciones del yo (*I-positions).* En los cambios de contexto, cada uno confronta su posición monológica (por ejemplo, el «yo como estudiante») con las interacciones que ocurren con los demás —las posiciones dialógicas como las referencias que hacemos de otras personas que nos ayudan o que nos acompañan.

El relato producido sirve para identificar estas posiciones monológicas y dialógicas del *self* y juega un papel de tercer actor para desarrollar una meta-posición de tipo reflexivo. Esto es, según el enfoque de Star (1989), un objeto de frontera, aquel que intersecta entre dos contextos. A través de la reflexión de los estudiantes, inducida a partir de la producción del relato, se puede recoger su subjetividad respecto a su situación de cambio y así abrir nuevas perspectivas que permitan concebir los relatos personales como objetos narrativos de frontera entre contextos.

## PREGUNTAS

En este trabajo presentamos, en primer lugar, las preguntas para inducir a los y las estudiantes participantes a escribir sus relatos, tanto de los relatos recogidos del primer contexto —educación secundaria postobligatoria— como de los relatos del segundo contexto —el final del primer semestre del grado universitario—. Las personas participantes son estudiantes de primer curso del grado de Educación Social de una universidad pública española, de los cuales se obtuvieron 90 relatos.

Para las preguntas que planteamos a los participantes no se trata tanto de «descubrir un conocimiento» literalmente, como de hacer reflexionar y dejar constancia de la situación personal en momentos diferentes que se viven en una transición entre contextos. Por este motivo, las preguntas son lo más abiertas posible, pero, al mismo tiempo, orientadas a enfocar las respuestas sobre ciertos temas que la teoría fundamental de este estudio nos sugiere.

Los relatos solicitados a los participantes son, en el fondo, como entrevistas con formato de breve narración autobiográfica (Díaz-Bravo et al., 2013; Folgueiras Bertomeu, 2016). Para ello, las preguntas en los contextos iniciales fueron: 1) ¿Qué esperas de esta nueva experiencia en este primer año en la universidad?, 2) ¿Crees que se va a diferenciar mucho de lo que estabas haciendo ahora?; y en los contextos finales fueron: 1) ¿Cómo ha sido la nueva experiencia en este primer semestre en la universidad?, y 2) ¿Crees que se ha diferenciado mucho de lo que esperabas?

## CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

En segundo lugar, presentamos las categorías de análisis adaptadas de la DST de Hermans (2001). Como se menciona anteriormente, esta propuesta concibe la idea del *self* como múltiple y se mueve entre diferentes posiciones, denominadas *I-positions*. Estas posiciones se organizan en un primer grupo de tipo monológico, dentro del cual se encuentra una serie de posiciones del yo interno, también la posición personal pasada, presente y futura y finalmente, aquellas posiciones que tienen que ver con una visión externa (meta-posición) y una posición de promotor (*promoter position*). Un segundo grupo de categorías hace referencia a la posición dialógica, es decir, a aquellas interacciones sociales producidas durante el cambio de contexto. Esta dimensión, más de tipo social, permite analizar el *self* de una forma más extendida y situada en relación con otros (Hermans, 2013). El *self* emerge de un diálogo constante entre uno mismo y los otros (Amenduni & Ligorio, 2017). Esta segunda dimensión incluye la interacción o el apoyo con iguales, con el docente o con otros profesionales. En este caso, el análisis de los relatos ha permitido incorporar de manera inductiva a la familia y a las amistades. Además, puede incorporar la interacción con

el propio objeto y con otros desde una perspectiva de promoción (*promoter position*). Finalmente, se ha tomado la posición trialógica (Paavola & Hakkarainen, 2014), donde el relato personal producido por cada participante sirve como tercer espacio reflexivo entre contextos, utilizando el relato como un objeto de frontera que ayuda a elicitar las *I-positions* (Amenduni & Ligorio, 2017).

## CONCLUSIÓN

En conclusión, los cambios de contexto no solo implican movilidad física del alumnado, sino también la participación en nuevos espacios de práctica, así como la aplicación y aprendizaje de nuevas competencias y continuidades y discontinuidades entre contextos que no son siempre evidentes para el estudiantado (Membrive et al., 2022). Pensamos que el uso de los relatos como objetos narrativos de frontera pueden ser útiles para entender mejor los procesos de cambio de contexto educativo, como es la entrada a la universidad, desde este punto de vista monológico, dialógico y trialógico.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amenduni, F., & Ligorio, M.B. (2017). Becoming at the borders: the role of positioning in boundary-crossing between university and workplace. *Cultural-Historical Psychology*, *13*(1), 89-10. https://doi.org/10.17759/chp.2017130109

Bronkhorst, L.H., & Akkerman, S. F. (2016). At the boundary of school: Continuity and discontinuity in learning across contexts. *Educational Research Review*, *19*, 18-35. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.04.001

Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, *2*(7), 162-167. https://doi.org/10.1016/s2007-5057(13)72706-6

Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization, *Journal of Education and Work*, *14*(1), 133-156. https://doi.org/10.1080/13639080020028747

Engeström, Y., & Sannino, A. (2021). From mediated actions to heterogenous coalitions: four generations of activity-theoretical studies of work and learning. *Mind, Culture, and Activity*, *28*(1), 4-23. https://doi.org/10.1080/10749039.2020.1806328

Folgueiras Bertomeu, P. (2016). *La entrevista*. Dipòsit digital de la Universitat de Barcelona. http://hdl.handle.net/2445/99003

Hermans, H. J. M. (2001). The Dialogical Self: Toward a Theory of Personal and Cultural Positioning. *Culture Psychology*, *7*. https://doi.org/10.1177/1354067X0173001

Hermans H. J. (2013). The dialogical self in education: Introduction. *Journal of Constructivist Psychology, 26*(2), 81-89. https://doi.org/10.1080/10720537.2013.759018

Marsico, G., Komatsu,K., & Iannaccone, A. (eds., 2013). *Crossing boundaries: intercontextual dynamics between family and school*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, Inc.

Membrive, A., Silva, N., Rochera, M. J., & Merino, I. (2022). Advancing the conceptualization of learning trajectories: A review of learning across contexts. *Learning, Culture and Social Interaction*, *37.* https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2022.100658

Paavola S., & Hakkarainen K. (2014). Trialogical approach for knowledge creation. In *Knowledge Creation in Education* (pp. 53-73). Singapur: Springer Education. https://doi.org/10.1007/978-981-287-047-6

Star, S. L. (1989). The Structure of Ill-Structured Solutions: Boundary Objects and Heterogeneous Distributed Problem Solving. In  L. Gasser & M. N. Huhns (eds), *Distributed Artificial Intelligence* (vol II, pp. 37-54). Londres: Pitman.

Tuomi-Gröhn, T. & Engeström, Y. (eds., 2003). *Between School and Work. New Perspectives on Transfer and Boundary-crossing.* Boston: Pergamon.

**Con el apoyo de**
Proyecto *PID2019-108924GB-I00* financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033

# Pedagogía universitaria y compromiso cívico. El aprendizaje servicio como una Filosofía de la Educación

Mónica Gijón Casares; Xus Martín-García y Josep Puig Rovira
*Universitat de Barcelona*

## APRENDIZAJE SERVICIO: UNA FILOSOFÍA PARA LA UNIVERSIDAD

La universidad es un espacio privilegiado para el desarrollo de la investigación, la innovación y la transferencia de conocimiento. Es también un lugar de formación profesionalizadora, cultural y ética que configura la identidad de los jóvenes universitarios. Sin embargo, las críticas contemporáneas a la formación superior coinciden en la colonización de sus funciones por lógicas mercantiles y meritocráticas, parece urgente reflexionar sobre los horizontes científicos, culturales y formativos de la institución. El aprendizaje servicio junto a propuestas como la ciencia ciudadana o la investigación acción participativa nos invitan a un cambio de paradigma universitario que oriente las finalidades y la misión de la universidad al altruismo y la contribución al bien común (Puig, 2021; Santos, Sotelino y Lorenzo, 2015).

### Altruismo como misión de la universidad

A pesar de que la universidad cuenta con una larga tradición de colaboración e implicación con la sociedad, esa vinculación ha crecido exponencialmente bajo una lógica de intercambio mercantil: producir conocimiento y capital cultural como un bien de mercado y promover un desarrollo científico-técnico medido en términos de rentabilidad. Aspectos insuficientes para los retos humanos, sociales y medioambientales que tenemos por delante. Y todos ellos también insuficientes para comprender la misión y los retos de las universidades contemporáneas.

El altruismo es un dinamismo antropológico que impulsa la vida, que configura la naturaleza interdependiente y que vertebra de la comunidad (Tomasello, 2012; Caillé 2007). Cabe pensar qué papel tiene el altruismo como dinamismo transversal en las instituciones universitarias. Y para ello es se hace necesario que la universidad produzca conocimiento útil y comprometido con la equidad, que desarrolle investigación de calidad que mejore la vida de las personas y que forme a las nuevas generaciones más allá de la competitividad individual. El altruismo no es un valor más del listado de valores que las universidades promueven, es quizá el horizonte de mayor calado que debiera atravesar la producción científica, el desarrollo del conocimiento y la formación de cívica.

### Lógica de la donación como formación universitaria

La tarea docente se ha desarrollado por mucho tiempo bajo la siguiente premisa, los profesores entregan a los jóvenes saberes, herramientas y contenidos básicos de un área y lo hacen atendiendo a las exigencias de una formación integral. Es decir, los adultos entregan bienes científicos, culturales, éticos y políticos y lo hacen con diferentes propuestas activas, reflexivas y críticas

para que los jóvenes integren y reconstruyan esos saberes mientras aprenden valores, moldean su personalidad y su forjan su carácter. Sin olvidar la importancia de esa premisa, la filosofía del aprendizaje servicio pone de manifiesto que la formación no concluye con ese dinamismo de entrega de los adultos a los jóvenes. Es necesario un segundo movimiento que permita a los jóvenes ser capaces de devolver los bienes recibidos. En otros espacios nos hemos referido a ese dinamismo como ciclo de don que se produce en las relaciones y en las prácticas pedagógicas (Martín, Gijón, Puig, 2019).

Las relaciones interpersonales atravesadas por una lógica de la donación promueven una alianza de responsabilidad y mutualidad entre profesores y alumnos que hace circular reconocimiento (Lévinas, 2000, Búber, 1998). Y las prácticas altruistas ponen a los jóvenes en disposición de dar a la comunidad parte de lo aprendido. Aunque resulte paradójico, a mayor participación del joven en acciones de donación, más fortalecemos su proceso de maduración y formación. En definitiva, los estudiantes universitarios no se convertirán en ciudadanos hasta que no devuelvan y hagan circular en la comunidad los bienes que han recibido (Puig, 2021; Caille, 2014).

## APRENDIZAJE SERVICIO: UNA PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA

Una pedagogía del altruismo necesita concretarse en las aulas con prácticas y experiencias formativas como el aprendizaje servicio. Una metodología que se ha expandido en las universidades por lo atractivo de su naturaleza: combinar el servicio con el aprendizaje a partir de una necesidad real trabajada a fondo por los estudiantes en colaboración con afectados, entidades sociales, profesionales de la administración y del territorio (Puig et al, 2011; Santos, Sotelino y Lorenzo, 2015). Sin embargo, el aprendizaje servicio no puede reducirse a una metodología motivadora para los estudiantes. Después de un interesante desarrollo en los últimos años, quizá sea el momento de reflexionar sobre la pedagogía que lo sustenta, y para ello abordaremos los valores que moviliza en los jóvenes y la calidad de las prácticas que se han implementando en las universidades.

### Aprendizaje servicio: práctica compleja de educación en valores

El aprendizaje servicio es una práctica compleja que invita a experimentar valores, promueve la capacidad crítica e impulsa a la participación, sin embargo, no es tan conocido la su potencial como práctica de formación ética y construcción de la identidad. El mapa de valores del aprendizaje servicio es una herramienta que puede ayudarnos en esa dirección ya que visibiliza la riqueza de valores a través de una imagen gráfica o mapa . Un inventario que permite reconocer valores de la práctica a tres niveles: las finalidades generales, los valores de fase y las tareas que encarnan dichos valores cuando los jóvenes las experimentan (Martin, Puig, Bär, Calvet, Gijón, Graell, Palos y Rubio, 2021).

Las finalidades o valores centrales de la práctica son tres: participación ciudadana, aprendizaje transformador y altruismo y cooperación. El mapa presenta un segundo nivel con las fases que caracterizan los proyectos de aprendizaje servicio (diez fases) y con los dos valores principales de cada una de ellas (veinte valores en total). El tercer nivel visibiliza la secuencia de tareas que permiten a los jóvenes experimentarlos. A modo de ejemplo, la segunda fase, análisis de necesidades, encarna dos valores, la indignación y el compromiso. Pero ¿cómo se concretan? Ambos

valores se movilizan cuando se invita a los jóvenes a realizar un análisis crítico de la realidad que cuestione las raíces de los hechos, cuando se compara la realidad con lo que debería ser, cuando se detectan situaciones de injusticia y cómo se encarnan en la vida de las personas, cuando se define un reto accesible y se está dispuesto a implicarse en él. La pedagogía del altruismo que antes citábamos se concreta en una pedagogía de la experiencia que moviliza y permite experimentar valores.

### Pedagogía de la experiencia: calidad de las prácticas de aprendizaje servicio

Cuando se evalúan los proyectos de aprendizaje servicio a menudo se valora el proceso, la implicación y los aprendizajes realizados por los alumnos, en menos ocasiones se valora la pedagogía que lo sustenta y su impacto en la comunidad, parece claro que se necesitan análisis más complejos de las experiencias (Ruíz-Corbella y García-Gutierrez, 2019). La rúbrica para la autoevaluación y la mejora de los proyectos de aprendizaje servicio (Grem, 2014) es una herramienta que facilita la autoevaluación y cuya principal utilidad es analizar las características pedagógicas del aprendizaje servicio .

La rúbrica se estructura en dos dimensiones: dinamismos y niveles. Los primeros son elementos pedagógicos que dan forma global a las experiencias de aprendizaje servicio. Los segundos manifiestan el grado de desarrollo pedagógico de cada dinamismo en cuatro niveles. Así, la rubrica se estructura en doce dinamismos, agrupados en tres apartados: básicos, pedagógicos y organizativos. Los básicos se refieren al núcleo central de las experiencias de aprendizaje servicio (necesidades, servicio, sentido del servicio y aprendizaje). Los pedagógicos abordan los dinamismos formativos que configuran las propuestas (participación, trabajo en grupo, reflexión, reconocimiento y evaluación). Y por último, los organizativos tratan de los aspectos logísticos e institucionales del aprendizaje servicio (partenariado, consolidación centros y consolidación entidades).

El mapa de valores y la rúbrica de evaluación son ejemplos de herramientas que permiten concretar la pedagogía la experiencia que encarna el aprendizaje servicio. Propuestas que ayudan a evaluar y mejorar la calidad pedagógica de la práctica, apuntando con mayor intensidad a la filosofía del altruismo y la donación que apuntábamos arriba.

## APRENDIZAJE SERVICIO: UNA POLITICA INSTITUCIONAL

Hasta ahora nos hemos referido a la vocación altruista que debería estar en el corazón de la universidad. También a la necesidad de prácticas pedagógicas de calidad que materialicen dichos valores y permitan a los jóvenes experimentar acciones de compromiso cívico. Sin embargo, no parece suficiente tener claros los valores que inspiran un cambio de paradigma como tampoco que los alumnos realicen alguna acción esporádica en esa dirección a lo largo de su trayectoria académica. Es necesario multiplicar las experiencias en cantidad y diversidad, hacerlas sostenibles y desarrollar una política universitaria que permita la institucionalización del aprendizaje servicio (Rubio y Escofet, 2017; Puig, 2012 y 2021).

El aprendizaje servicio se ha concretado en las facultades en espacios variados: metodología de clase, créditos de libre elección, Practicum y Trabajo de Fin de Grado (Martínez, 2008; Rubio

y  Escofet, 2017). Múltiples opciones que han requerido nuevas formas de evaluación, desarrollo y colaboración docente pero que, especialmente, han fortalecido las relaciones entre universidad, la ciencia y los problemas de la comunidad.

Las universidades pueden realizar diferentes acciones para materializar esa política institucional de consolidación. Y quizá conviene realizarlas en tres direcciones. En primer lugar, conocer y visibilizar la diversidad de experiencias, un diagnóstico institucional que permita sumar fuerzas y compartir debilidades. En segundo lugar, confeccionar un plan estratégico que movilice recursos de manera sostenible. Un hoja de ruta ágil, flexible y compartida para mejorar la cultura institucional que sostiene el aprendizaje servicio. Finalmente, pensar en estructuras como oficinas específicas o nodos de encuentro coparticipados que permitan la conexión entre la ciudadanía y las facultades. La universidad deben vincularse con la comunidad y colaborar con humildad y profesionalidad con otros agentes sociales, redes, consorcios y organizaciones que permitan idear soluciones creativas y esperanzadoras a problemas urgentes de la sociedad.

La filosofía del altruismo y la pedagogía de la experiencia que se desprende del aprendizaje servicio puede convertirse en una cultura universitaria, una suerte de ADN de la institución, si es compartida con el claustro de profesores, si está institucionalizada y si supone una experiencia transversal de aprendizaje para los estudiantes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Caillé, A. (2007) Anthropologie du don. Paris. La Découverte.

Caillé, A. (2014) Anti-utilarisme et paradigme du don. Pour quoi? Paris. Le bord de l'Eau.

Godbout, T. (1997) El espíritu del don. Madrid, Siglo XXI

Grem, (2014) La rúbrica para la autoevaluación y la mejora de los proyectos de aprendizaje servicio. Fundación Bofill.

Martín, X; Puig, J. y Gijón, M. (2017) Reconèixer per educar. Com incorporar l'aprenentage servei a l'educació social? Barcelona, Fundació Jaume Bofill.

Martín, X.; Gijón, M.; Puig, J.M (2019) Pedagogía del don. Relación y servicio en Educación, a ESE. Estudios Sobre Educación, 2019, vol. 37, p.51-68

Martín, X.; Bär, B.; Gijón, M., Puig, J.M.; Rubio, L. (2021) El mapa de los valores del aprendizaje-servicio. The service learning values, a Alteridad. Revista de Educación., 2021, vol. 16, núm. 1, p.12-22

Martínez, M. (ccord) (2008) Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades. Madrid, Octaedro.

Puig, J. (2009) (coord.). Aprendizaje servicio. Educación y compromiso cívico. Graó.

Puig, J.M.; Gijón, M.; Martín, X. i Rubio, L. (2011) Aprendizaje-servicio y Educación para la ciudadanía. Learning-service and Citizenship Education. Revista de Educación, número extraordinario, pp. 45-67.

Puig, J.M. (coord..) (2012) Compromís cívic i aprenentatge a la universitat. Experiències i institucionalització de l'aprenentatge servei. Barcelona, Graó.

Puig, J. M. (2021). Pedagogía de la acción común. Graó.

Rubio, L.; Escofet, A. (cords.) (2017). Aprendizaje-servicio (ApS): claves para su desarrollo en la universidad. Octaedro / ICE-UB.

Ruiz-Corbella, M., García-Gutiérrez, J. (2018) Aprendizaje Servicio. Los retos de la evaluación. Madrid, Narcea.

Santos Rego, M.; Sotelino, A.; Lorenzo, M. (2015) Aprendizaje Servicio y misión cívica de la universidad. Barcelona, Octaedro.

Tomasello, M. (2010). ¿Por qué cooperamos? Buenos Aires: Katz.

# El mecanismo de la ejemplaridad-docilidad como fundamento educativo

Edgar Gili Gal
*Universitat de Barcelona*

## EL PROBLEMA DE ENSEÑAR CONTRA LA VOLUNTAD DE LOS ESTUDIANTES

Tal vez se pueda conceder sin demasiadas reservas y a modo de mero punto de partida para la reflexión que aquí se quiere desplegar que en el ejercicio de la profesión docente es habitual que se haga la experiencia, ciertamente desagradable, pero también estimulante por el desafío que impone, de tener que enseñar nada más y nada menos que contra la voluntad de los estudiantes. Desde luego, es posible que este fenómeno no tenga nada de sorprendente cuando se trata de la Educación Secundaria Obligatoria, pues, por una parte, la obligación que ahí, en el nombre, se designa, y, por consiguiente, se subraya, es de naturaleza jurídica, es decir, que pesa sobre una eventual desobediencia la amenaza de cierta coacción, y, por otra parte, la enseñanza empieza ya en esta etapa a adquirir formas cada vez menos lúdicas y transigentes, más sesudas y severas, en suma, menos agradables. Sin embargo, es el caso que el fenómeno se da también ahí donde, en principio, menos cabe esperarlo precisamente porque no se plantea obligación jurídica alguna y todo trascurre, en este sentido y en consecuencia, de manera por completo libre y voluntaria, esto es, en el Bachillerato e incluso en la Enseñanza Superior. Ahora bien, en lo que sigue no es cuestión de centrarse en la búsqueda de una explicación a semejante contradicción entre libertad jurídica y voluntad contrariada. La cuestión es más bien asumir el hecho como una realidad dada que, sea cual sea el aire de familiaridad que pueda llegar a adquirir en la conciencia de los docentes, ni debe ser ignorada ni debe ser tampoco aceptada con resignación. Por el contrario, es preciso asumirlo como un obstáculo educativo fundamental que, por su condición de tal, exige una superación que no puede ser si no prioritaria. Y es que, en efecto, y como decía Simone Weil, «nadie aprende sin desear aprender» (2007, p. 154).[10]

## LA NECESIDAD DE BUSCAR OTROS CAMINOS

A partir de aquí, bien podría decirse que la explicitación y la apuesta por la priorización del abordaje de este problema no constituyen ninguna novedad y que, por tanto, no todo es, con respecto a él, ni indiferencia irreflexiva ni aceptación malograda. Después de todo, es seguro que uno de los propósitos mayores que se persiguen en el universo de la innovación didáctica consiste justamente en combatir la falta de voluntad y la modorra de los estudiantes. Por ejemplo, y por mencionar sólo algunas de las líneas de innovación aparentemente más socorridas, es posible

10. Corresponde a Jorge Larrosa (2021, p. 4) el mérito de haber puesto a quien escribe estas líneas sobre la pista del texto de Simone Weil.

que este sea el caso de la pedagogía de los centros de interés, las pedagogías activas, la ludificación o el uso de las TIC. No obstante, y aun a riesgo de tomar injustamente esta diversidad de propuestas por un único frente de acción, es menos seguro que la estrategia que parece animarlas desde el fondo sea la más acertada. Por una parte, esto se debe a la proliferación de ciertos efectos secundarios más o menos indeseables que, por limitaciones de espacio, no es posible desgranar.[11] Por otra parte, la estrategia de fondo podría no ser la mejor porque todo parece ahí apuntar hacia una suerte de amenización de la enseñanza que, no sólo podría ser tal vez calificada de tramposa por sustraerle a la enseñanza secundaria y universitaria precisamente la dureza indispensable que añadía a la enseñanza infantil y primaria, sino que quizás también podría ser calificada, en parte al menos, de infructuosa porque hace del aprendizaje algo ciertamente más agradable, pero no necesariamente hace de él algo más estimable. Con todo, no se trata de acusar a este complejo acerbo de innovaciones de no conducir a ningún resultado positivo, pero es preciso intentar pensar otro camino que permita incidir de una manera más inocua y penetrante en el deseo de aprender de los estudiantes.

## UNA PROPUESTA FUNDADA EN EL MECANISMO DE LA EJEMPLARIDAD-DOCILIDAD

En la base de lo que aquí se quiere proponer se asume como un hecho de naturaleza antropológica lo que José Ortega y Gasset describe en *España invertebrada* como el mecanismo de la ejemplaridad-docilidad, esto es, la predisposición connatural al ser humano, fundada en cierta pasión por lo óptimo, a querer parecerse a los individuos ejemplares que, de una manera o de otra, comparecen en su vida (2014, pp. 112-119). Así las cosas, ya se ve que la estrategia que se quiere presentar para combatir la desidia estudiantil pasa por una elevación de los docentes a la categoría de individuos ejemplares que, por su condición de tal, espoleen en los estudiantes el deseo de aprender cuanto sea necesario para poder a llegar a asemejarse a ellos. Y a partir del momento en el que el mecanismo obra su espléndido milagro, se abren todas las compuertas y todo el proceso educativo se convierte en un camino cuesta abajo. En otros textos, Ortega se expresa en la misma línea cuando habla de cómo las personas selectas irradian «su ejemplaridad sobre las almas jóvenes» (1983a, p. 222) o de cómo el mito, que hay que ver como una suerte de «hormona psíquica», puede despertar, a través de figuras heroicas como Hércules o Ulises, «sentimientos audaces y magnánimos, ambiciosos y entusiastas» (1983b, pp. 124-125). Por otra parte, no se puede pasar por alto, por la cuestión que se aborda y para que no todo se reduzca a un único referente, algo como la teoría del deseo mimético de René Girard (1985, pp. 9-16): el deseo ni es espontáneo ni se juega sólo entre un sujeto y un objeto, sino que es mediado y triangular porque, en el fondo, se desea lo que desea aquel a quien se venera como un modelo, ya se trate de alguien cercano (mediación interna), ya se trate, en fin, de alguien lejano (mediación externa). Ahora bien, ¿de qué manera podría concretarse una enseñanza fundada en la ejemplaridad de unos y la docilidad de los otros? Para responder a esta pregunta, se propone centrarse, por limita-

11. A este respecto, se puede señalar rápidamente y a título de ejemplo la manera como las pedagogías activas pueden contribuir a la merma de algo tan sumamente precioso como la capacidad para guardar silencio y escuchar. Si se quiere profundizar sobre las virtudes del seguimiento por parte de los estudiantes de una clase magistral (huelga decir, bien hecha), se puede consultar, por ejemplo, el artículo de Esteve, Guerrero y Hernández (1994).

ciones de espacio y de la propia experiencia, en el caso particular de la enseñanza de la filosofía y sin que importe demasiado, para el caso, la distinción entre Bachillerato y Enseñanza Superior.

Por el lado del docente, sería absolutamente indispensable que conservara la condición de protagonista que despliega a la vista de todos las cualidades ejemplares de que está dotado. Más concretamente aún, sería necesario que, en primer lugar, el docente expusiera un pensamiento vivo, de pugna heroica y siempre renovada con las ideas, es decir, que habría que excluir toda forma de recitación mecánica de ideas ya superadas y consabidas. De esta manera, el docente se muestra como un ejemplo de pasión y de búsqueda en el orden del saber, que no es sólo lo que precisamente se quiere insuflar a los estudiantes, sino que es también lo propio de la práctica filosófica misma. En segundo lugar, sería igualmente necesario que en toda exposición no se dejara de cuidar ni el uso del lenguaje ni la gestualidad. Seguramente sería un error que se desdeñara el poder de seducción que una palabra más bella o un gesto más expresivo pueden ejercer (Ortega y Gasset, 2014, p. 113). En tercer lugar, sería conveniente apostar por una concepción más biográfica de la materia que hiciera aparecer, en estrecho vínculo con las ideas, el modo de ser y de vivir ejemplar de los filósofos más ilustres, a la manera, pues, de Diógenes Laercio. Por último, también sería preciso que el docente se mostrara, en el día a día y para todas las circunstancias que se puedan dar incluso en los confines de un aula, como un ser dotado de la virtud de la templanza, que no es sólo una virtud típicamente filosófica, sino una que, adicionalmente, posee cierto magnetismo. Por lo demás, ya se ve que, para lo primero, se invita a estrechar más si cabe los lazos que unen la docencia con la investigación; para lo segundo, se invita a incluir la retórica y la oratoria como parte esencial de la formación docente; para lo tercero, se invita a abrir la historia de la filosofía a su estrato más existencial; para lo cuarto, se invita a cuidar de la dimensión más personal y ética del profesorado.

Por el lado del estudiante, sería igualmente indispensable que conservara la condición de espectador que, a través de una observación y escucha activas, asiste al ejemplo de las acrobacias intelectuales, verbales, gestuales y éticas de su docente. Ahora bien, el mecanismo de la ejemplaridad-docilidad no sólo requiere que el ejemplo sea visto, sino que también requiere que sea asimilado. Por tanto, conviene buscar cierta simetría entre lo que se exige al docente y lo que se exige al estudiante. De ahí que, en primer lugar, fuera deseable que se pidiera al estudiante un esfuerzo análogo al de la exposición por parte del docente de un pensamiento vivo y lingüísticamente sugerente. Se le podría proponer, por ejemplo, la redacción de una disertación filosófica de corte francés, es decir, que se le podría pedir que desarrollara la resolución de un problema filosófico. En segundo lugar, y a fin de combatir toda forma de chabacanería o a fin de infundir un cierto espíritu perfeccionista característico de las personas ejemplares (Ortega y Gasset, 1983c, pp. 20-21), se podría pedir también al estudiante que, antes de elaborar otra disertación, mejorara y puliera la que acaba de hacer sobre la base de las correcciones del docente. Por último, se podría proponer igualmente a los estudiantes la realización de ciertos ejercicios espirituales propios de la tradición filosófica antigua tales como el examen de conciencia pitagórico o las múltiples variantes del estoico. De esta manera, se estaría llevando a la práctica aquella concepción más biográfica de la historia de la filosofía y se estaría asimismo exhortando a los estudiantes a lo mismo que a los docentes, esto es, a un cuidado ético, y no sólo intelectual, de sí mismos.

## VALORACIÓN DE LA PROPUESTA: ¿INGENUA O NECESARIA?

Desde luego, no es difícil adivinar, en parte al menos, qué es lo que podría reprocharse a una propuesta semejante. Tal vez se dirá que no es realista por la sencilla razón de que esta sociedad no cuenta con una cantera suficiente de individuos ejemplares del tipo que se ha descrito y con los que poder nutrir el cuerpo docente de escuelas y universidades. Es posible que esto sea verdad, pero también lo es el hecho de que, de acuerdo con la literatura empírica más actual, el éxito educativo depende en buena medida del acceso a buenos maestros, entiendo por ello a aquellos con capacidad para influir (Reyero García, 2023, pp. 4-5), que es lo que se logra precisamente a través de la ejemplaridad. Es preciso, pues, considerar seriamente la necesidad del ideal que aquí se plantea por muy ingenuo que parezca. Tal vez así se haga posible de rechazo un aumento generalizado del nivel del profesorado, ya que sólo apuntando a lo más alto se alcanza cierta altura. Además, tampoco sería indispensable que todos los docentes fueran pasmosamente ejemplares porque el deseo de aprender puede encenderse con la sola presencia de unos pocos. Y si, de todos modos, se insiste en que no se quiere hacer depender el éxito educativo de la ejemplaridad de los docentes, entonces lo mínimo es obligar a los que proponen otros tipos de estrategia a revelar lo que hay de inadvertido e incluso inconfesable en el fondo de ellas, a saber, un oscuro nihilismo, ciertamente contra ilustrado, consistente en asumir que la mediocridad humana es insalvable o consistente en no creer en las posibilidades más elevadas del ser humano.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Esteve, J.M. y Guerrero, R. y Hernández, A.E. (1994). Metodología didáctica en Teoría de la Educación. *Revista de Ciencias de la Educación*, 157 (enero-marzo), 117-139.

Girard, R. (1985). *Mentira romántica y verdad novelesca*. Barcelona: Anagrama.

Larrosa, J. (2021). La escuela y la mímesis atencional. Una hipótesis de trabajo a partir de algunos textos de Simone Weil. *Revista Interdisciplinar de Teoría Mimética. Xiphias Gladius*, 4, 67-76.

Ortega y Gasset, J. (1983a). Apuntes para una Escuela de Humanidades en Estados Unidos. En: *Misión de la universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía* (pp. 213-224). Madrid: Alianza.

Ortega y Gasset, J. (1983b). Biología y Pedagogía. En: *Misión de la universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía* (pp. 97-138). Madrid: Alianza.

Ortega y Gasset, J. (2014). España invertebrada. Bosquejo de algunos pensamientos históricos. En: *España invertebrada y otros ensayos* (pp. 15-154). Madrid: Alianza.

Ortega y Gasset, J. (1983c). Misión de la universidad. En: *Misión de la universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía* (pp. 11-79). Madrid: Alianza.

Reyero García, D. (2023). Ulises en el Instituto. Liderazgo y escuela a partir del mito de Aquiles. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35 (1), 1-18.

Weil, S. (2007). *La gravedad y la gracia*. Madrid: Trotta.

# Actuar y reflexionar: claves para la formación del profesorado

Juan Antonio Giménez Beut
*Universidad Católica de Valencia*

## PROPÓSITO Y JUSTIFICACIÓN

El contexto sociocultural actual y sus retos influyen de manera directa en los procesos de enseñanza; y, tanto el sistema educativo básico como el universitario, deben estar preparados para responder a las demandas de esta realidad. Una de ellas está vinculada a la formación competencial de los estudiantes con el fin de prepararlos para su futuro como miembros de la sociedad.

En algunos foros nos encontramos ante un falso enfrentamiento entre formación en contenidos o en competencias. La formación en competencias supone la integración de todo tipo de conocimientos aplicados de manera interrelacionada en diversas situaciones o contextos. Esto ya descarta esta oposición entre contenidos y competencias, pues estas últimas requieren de aquellos.

El caso de los estudios de Magisterio, este enfoque facilita que el alumnado se presente ante situaciones similares a las que se va a encontrar en su futura práctica docente y desarrolle su capacidad para actuar desde un estilo determinado. Las metodologías más acordes con ello son las centradas en el aprendizaje (y de unos enfoques de evaluación coherentes con él). Este enfoque comprende que el conocimiento se deriva de la construcción personal que hace el alumno/a acompañado por el profesor (Gargallo, 2017 recogiendo las aportaciones de Barry Tagg):

> El modelo centrado en el aprendizaje pone el énfasis en el aprendizaje del alumno. El conocimiento se entiende como construcción personal cooperando profesor y alumnos. Como producto del aprendizaje se busca el cambio mental. La responsabilidad del diseño curricular es básicamente del profesor, trabajando conjuntamente con sus colegas, pero en el desarrollo curricular deben colaborar los estudiantes. (p.22)

Los estudiantes deben acompañar todo este proceso de una capacidad reflexiva de las diferentes realidades educativas con las que se van a encontrar.

Estas tres principales pretensiones: trabajo por competencias (que incluyen la adquisición de conocimientos), las metodologías centradas en el aprendizaje y el desarrollo de capacidad reflexiva; se proponen como claves para el desarrollo de ciertas asignaturas de Magisterio.

## METODOLOGÍAS PARA EL PENSAMIENTO Y LA ACCIÓN EFICAZ

El pensamiento eficaz es, según Swartz (2013), es aquél por el que se emplean todos los aprendizajes adquiridos para tomar decisiones, para analizar, argumentar o proponer soluciones creativas y resolutivas:

> El pensamiento eficaz se refiere a la aplicación competencia y estratégica de destrezas de pensamiento y hábitos de la mente productivos que nos permiten llevar a cabo actos meditados de pensamientos, como tomar decisiones, argumentar y otras acciones analíticas, creativas o críticas. (p.15)

Un buen reto como docentes universitarios es el desarrollar este pensamiento eficaz; y una forma de hacerlo es a través de una introspección sobre qué y cómo hemos aprendido, lo que proporciona una estructura más sólida para ligarlo a nuevos aprendizajes. Este planteamiento de aprendizaje –y por ende de enseñanza- precisa de tiempos pausados que faciliten la consolidación de todos estos descubrimientos (Doménech, 2009). Y al hacerlo, los docentes han de tener en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje del alumnado desde un enfoque inclusivo. Dado que tratamos de alumnos/as que van a ser docentes, deben experimentarlo y seguidamente meditarlo.

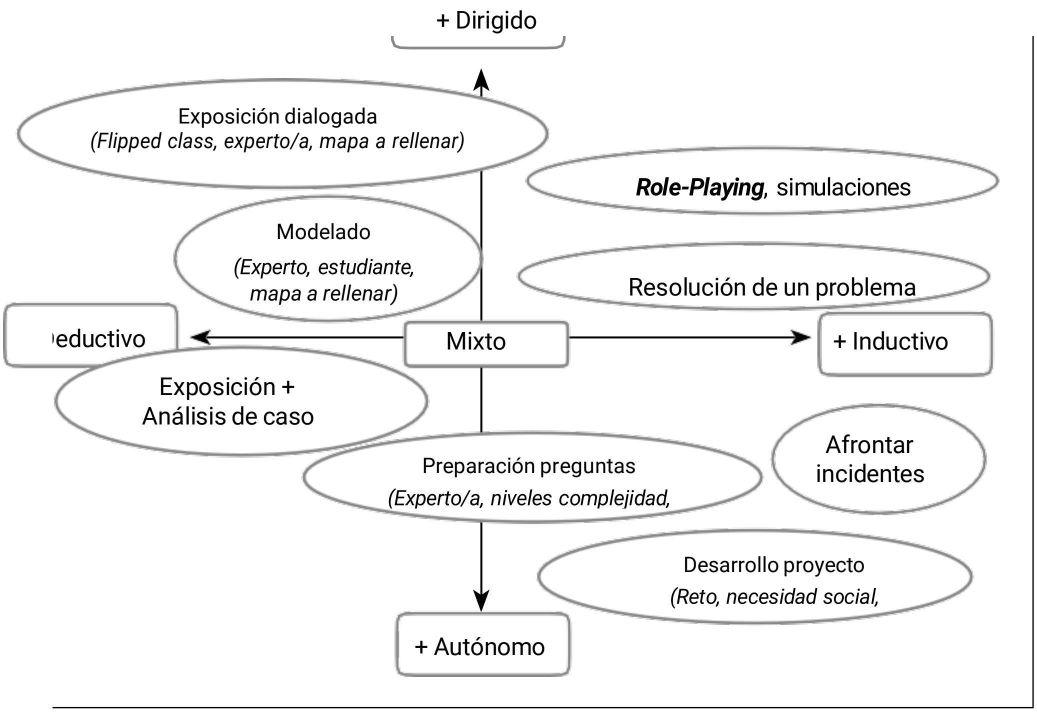
Por este motivo, autores como Prensky (2015), proponen sustituir las asignaturas por proyectos vinculados a la realidad que viven los alumnos/as y poder así hablar de una «acción eficaz» (movilizar y aplicar los conocimientos adquiridos de manera efectiva).

Las metodologías que apuestan por la construcción del conocimiento pueden ser distintitas según el enfoque que pretenda el profesorado. Monereo (2020), las clasifica según tengan un enfoque más deductivo o más inductivo.

En la figura 1, se pueden observar los dos ejes Deductivo/Inductivo y Autónomo/Dirigido.

El primer cuadrante implica la deducción por parte del estudiante de una información fidedigna; en el de abajo a la izquierda, el alumnado ha de analizar casos prácticos; en el de arriba a la derecha, se requiere la iniciativa del alumno/a para resolver incidentes; y en el cuarto se parte de una información inicial, y son los estudiantes los que tienen que indagar sobre los temas planteados y buscar soluciones efectivas. Evidentemente, también se pueden plantear métodos mixtos. No se trata de metodologías buenas o malas, sino de alternativas más o menos adecuadas para alcanzar las finalidades que se persigan.

**Figura 1.** Clasificación de métodos de enseñanza según promuevan más o menos la inducción y la autonomía de aprendizaje

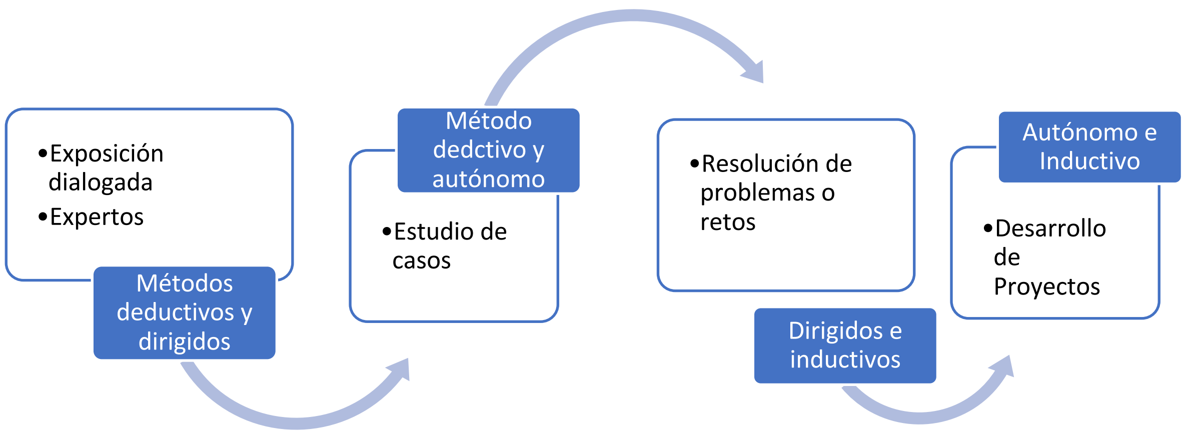



*Nota*: Monereo, 2020, p. 87

## ENFOQUE DE LA ASIGNATURA DE PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Siguiendo la clasificación anterior, se propone un modelo mixto que parte de una primera situación inicial vinculada a metodologías deductivas, para pasar con posterioridad a resolver conflictos y a desarrollar proyectos. Se trata de acompañar al alumnado en su tránsito aplicando diferentes metodologías en función del momento del proceso de aprendizaje en el que se encuentra. Este proceso se puede esquematizar de la siguiente manera:

**Figura 2.** Secuencia de metodologías aplicadas en una asignatura




*Nota*. Elaboración propia.

Esta secuencia se ha aplicado sobre la asignatura de Magisterio titulada «Procesos de Enseñanza-Aprendizaje» perteneciente al plan de estudios del grado en Maestro en Educación Primaria. Se ha diseñado un proyecto de trabajo para los estudiantes que parte de la adquisición de ciertos conocimientos y el estudio de manuales que se va transformando poco a poco en un trabajo cooperativo. Se va logrando de manera progresiva un compromiso personal, la aplicación de los aprendizajes adquiridos en entornos simulados o la reflexión sobre los aprendizajes adquiridos o metacogniciones entre otros.

El proceso anterior se materializa de la siguiente manera:

**Tabla 1.** *Fases del proyecto y vinculación a la secuencia metodológica.*

| | | |
|---|---|---|
| FASE I | Exposición dialogada<br>Expertos | Presentación de información sobre estrategias de aprendizaje<br>Lectura de textos sobre neuroeducación y creación de círculos reflexivos<br>Escucha y diálogo con expertos |
| FASE II. | Trabajo cooperativo | Construcción colaborativa de una simulación de Centros Educativos fundamentados desde la teoría y la información |
| FASE III | Estudio de casos<br>Resolución de conflictos | Puesta en práctica de la efectividad de los grupos cooperativos antes situaciones planteadas que deben resolver indagando la información que precisen |
| FASE IV | Afrontar retos | Presentar propuestas prácticas que son sometidas a jueces externos.<br>Aplicaciones prácticas a sujetos de la acción educativa: niños/as |
| FASE V | Metacognición | Revisión de los aprendizajes a nivel personal.<br>Coevaluación de los grupos cooperativos. |

*Nota*. Elaboración propia.

En la fase final, el alumnado deberá ser capaz de diseñar situaciones de aprendizaje que faciliten procesos de aprendizaje que respeten los diferentes estilos del alumnado. Para ello deberán identificar estos diferentes estilos de aprendizaje que deben condicionar los enfoques docentes. Junto a ello deberán conocer los descubrimientos contrastados sobre las teorías y estrategias de aprendizaje. Desde la conciencia de estos diferentes estilos, deben de ser capaces de diseñar proyectos innovadores que desarrollen competencias en el alumnado teniendo en cuenta estas diferencias.

Al encadenar los deferentes conocimientos a trabajar, resulta más fácil diseñar una situación de aprendizaje que encadene estos contenidos y al mismo tiempo desarrollen competencias en la solución de los diferentes retos que se le plantee.

## CONCLUSIONES

La docencia universitaria debe responder eficazmente a los retos que el alumnado tendrá en su futuro profesional.  Para lograrlo, se propone un enfoque apoyado en diversos sustentos teóricos: a. El enfoque competencial; b. El pensamiento eficaz; c. Las metodologías centradas en el aprendizaje; d. La metacognición.

Esta combinación se ha configurado en un constructo que debe demostrarse en una aplicación práctica eficaz. Para hacerlo se ha partido de organización de las metodologías en función de su autonomía y su enfoque deductivo o inductivo (Monereo, 2020).

Así pues, se presenta el planteamiento de la asignatura de Procesos de Enseñanza-Aprendizaje del Grado de Maestro en Educación Primaria a través de una secuencia que recorre las diferentes modalidades metodológicas en función de la fase del proceso de aprendizaje en el que se encuentre. Este planteamiento de asignatura ha combinado múltiples estrategias: la clase invertida, la reflexión en grupo, la simulación, los seminarios, la defensa pública, la aplicación práctica, la resolución de problemas y el propio trabajo cooperativo y de proyectos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Doménech, J. (2009). *Elogio de la educación lenta*. Barcelona: Graó

Gargallo. B. (coor.) (2017). *Enseñanza centrada en el aprendizaje y diseño por competencias en la universidad*. Valencia: Tirant Humanidades

Monereo. C. (2020). Enseñar y aprender en la educación superior. En Turull, M. (coor.) (2020). *Manual de docencia universitaria*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB., (pp. 75-98).

Prensky, M. (2015). *El mundo necesita un nuevo currículo. Habilidades para pensar, crear, relacionarse y actuar*. Madrid: Biblioteca innovación educativa SM.

Swartz, R.J., Costa, A.L., Beyer, B.K., Reagan, R. & Kallick, B. (2013). *El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar las competencias del siglo XXI*. Madrid: SM

# Pensar en la responsabilidad comunitaria de la universidad a través del análisis de la creación de documentales sociales. Un estudio de caso

Anna Girbau Ferrés
*Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya*

El concepto de responsabilidad social o responsabilidad comunitaria ha tomado fuerza en los últimos años, ampliando su visión ética y generando una reflexión integral de la Universidad como institución académica que influye en el entorno social.

Así, a nuestro entender, la Universidad debe asumir una verdadera responsabilidad comunitaria y social que supere la idea de que el alumnado deba reproducir los conocimientos aprendidos en espacios reales.

La responsabilidad comunitaria parte de la concepción de la Universidad como institución participante y causante de los diferentes problemas sociales y, por lo tanto, éticamente necesaria en la reflexión y acción ética del entorno.

De los diferentes recursos para el trabajo de esta competencia comunitaria y social aquí se presenta el caso de la creación de un documental social en el ámbito del medio ambiente elaborado el 2020 y titulado «Netejant la Terra»[1], reportaje con un meritorio reconocimiento en diferentes festivales de carácter nacional e internacional.

## 2019. AÑO COVID

Aunque parezca que hayan pasado décadas, el 2019 fue el año del brote de COVID. Para entonces la mayoría pensábamos que sería un virus como tantos otros y que pronto quedaría como uno más en la lista. Nos equivocamos. Y el miedo (avivado por medios de comunicación y clase política) hizo mella en nuestras vidas.

Así, la noche del 14 de marzo de 2020 se implementaba en España el confinamiento con unas medidas restrictivas que se alargarían más de un mes y dejarían secuelas que arrastramos hasta día de hoy: aumento de trastornos mentales (sobre todo entre jóvenes), mayor índice de violencia de género, mayor desigualdad entre los grupos vulnerables y de riesgo de exclusión social, aumento de la mortalidad por enfermedades no tratadas…

Podemos afirmar, pues, que el aislamiento conllevó múltiples consecuencias, tanto a nivel individual como social.

Uno de los muchos efectos que tuvo el confinamiento fue el distanciamiento con el entorno natural, hecho que repercutió negativamente en las personas, tanto a nivel físico, psíquico, social y emocional.

La falta de naturaleza revivió la necesidad de ella. Porque a veces necesitamos sentir la ausencia para valorar la presencia. Y así reapareció con fuerza el concepto de déficit de naturaleza

1. *Limpiando la Tierra*. Puede visionarse libremente en: https://www.youtube.com/@lavallverda8901

que autores como Richard Louv (2005) habían descrito como el poco contacto con el entorno natural, síntoma preocupante de la sociedad moderna.

## AUMENTO DE LA DE DESVINCULACIÓN CON LA NATURALEZA

El confinamiento agravó una situación que viene arrastrándose desde hace siglos, la alienación de la naturaleza. Si bien el aislamiento aumentó la necesidad de contacto con los espacios naturales, no se rompió la relación de poder que actualmente el ser humano ejerce sobre la naturaleza. Porque estar en entornos naturales no significa que estemos vinculados a ellos. El arraigo va mucho más allá.

Lo que no nos vincula nos es ajeno. Por este motivo muchos espacios naturales se han convertido en auténticos vertederos de basura, como si de un contenedor se tratara.

¿Por qué la gente tira basura en los espacios públicos y naturales? Porque no sienten ninguna relación con ellos. Son espacios vacíos, carentes de sentido.

## APARICIÓN DE GRUPOS Y PERSONAS QUE RECOGEN BASURA

Ante el incremento de suciedad en entornos naturales algunas personas han decidido actuar y dedican su tiempo libre a recoger la basura que otros tiran.

Así, en lugares de todo el mundo hay gente que incansablemente recoge la basura de montañas, mares y playas. Y aunque parezca que a nivel mundial el impacto es pequeño, este movimiento tiene una capacidad de potenciar un cambio muy grande. Es el famoso lema de «piensa globalmente, actúa localmente».

Una primera consecuencia de este movimiento es la creación de redes de solidaridad y cooperación impulsadas por las redes sociales (principalmente Instagram) que permiten tener una visión compartida.

Vemos, pues, que en un sistema capitalista salvaje, la responsabilidad comunitaria y el trabajo por el bien común son posibles. Esto implica un cambio de paradigma social que hace que estos grupos tengan aún un mayor valor de existir.

## DOCUMENTAL *NETEJANT LA TERRA* (LIMPIANDO LA TIERRA)

Si antes nos preguntábamos por qué hay gente que tira basura en entornos naturales, la pregunta que vertebra el proyecto es: ¿por qué hay personas que recogen basura?

A partir de esta cuestión nos pusimos en contacto con grupos y personas de diferentes países (España, Colombia, Reino Unido, Países Bajos, Alemania, Italia, Francia, Portugal…) y les propusimos que gravaran un pequeño video respondiendo a la pregunta de por qué recogen basura.

Los objetivos eran varios y se podrían resumir en:

- - Visibilizar el trabajo comunitario de estos grupos.
- - Generar un espacio compartido.
- - Tejer una red de colaboración.

- Potenciar el movimiento para tener más influencia y potencial de transformación.

La respuesta de las personas contactadas fue muy positiva y la mayoría decidieron colaborar en el documental. Las explicaciones, además, son de gran valor ético y social.

Una vez tuvimos los videos hicimos la edición y la subtitulación en español e inglés, ya que queríamos que pudiera llegar al máximo de gente posible. Además, el documental empieza con una introducción divulgativa del estado de emergencia climática actual y cuenta con un periodista en materia ambiental de prestigio para el cierre como es José Luís Gallego.

Una vez terminado se mandó a todas las personas y grupos participantes, que manifestaron emoción, orgullo y gratitud y reconocieron sentirse parte de un movimiento global potente.

Así mismo, se presentó el documental en varios festivales nacionales e internacionales recibiendo premios y reconocimientos en muchos de ellos.




**Imagen 1.** Cartel del documental

Una vez presentado en los diferentes certámenes se subió el reportaje a la plataforma youtube para poder ser de visionado libre. Además, se informó y se pasó el enlace a centros educativos y entidades varias para que pudieran utilizarlo como material didáctico.

También hemos tenido la oportunidad de participar en espacios de debate, de manera que hemos podido tener una respuesta más directa por parte de las personas espectadoras.

## CONCLUSIONES

Tanto el proceso de creación del documental como su posterior divulgación nos han permitido reflexionar sobre la responsabilidad comunitaria y el papel que juega la Universidad. Podríamos decir que se trata de un metaestudio, ya que analiza la responsabilidad comunitaria de la Universidad a partir de un proyecto comunitario global.

Hemos podido observar como creaciones de este tipo posibilitan trabajar desde la colaboración y cooperación analizando los problemas sociales del entorno y poder pensar posibles acciones de intervención.

La Universidad no es una entidad aislada de la sociedad y su compromiso va más allá de la divulgación de los diferentes estudios de investigación realizados. La Universidad debe asumir el compromiso de generar una responsabilidad comunitaria entre sus estudiantes para que desarrollen un sentido crítico y puedan tener un impacto transformador del entorno.

La propuesta de creación y análisis de documentales sociales con una marcada responsabilidad comunitaria incide en la reflexión, compromiso y trabajo social, al mismo tiempo que favorece espacios para dudar, para la crítica fundamentada, para el reconocerse parte de un grupo y, sobre todo, para la vinculación con aquello que nos rodea. Este último punto es, seguramente, una de las claves para promover el impulso de la responsabilidad compartida.

Finalmente, concluir que propuestas como la que aquí se ha presentado tienen una incidencia tanto individual como colectiva como comunitaria, de manera que permite transcender los límites que a veces encontramos en las paredes de las instituciones. Así, apostamos por la creatividad y la subversión como elementos para poder traspasar estos muros y permitir el aprendizaje de la responsabilidad comunitaria.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Girbau, A (2022). La creatividad artística en los procesos de vinculación con la Naturaleza. *Making of. Cuadernos de Cine y Educación,* 173, 19-24.

Louv, R. (2005). *Last child in the woods.* London: Atlantic Books.

Vallaeys, F. La responsabilidad social de la Universidad. *Palestra. Portal de Asuntos Públicos* https://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/11974/responsabilidad_social_Vallaeys.pdf?sequence=1&isAllowed=y

# Por un pensamiento filosófico y crítico en la Universidad: la propuesta de bell hooks

Brais González Arribas
*Universidad de Vigo*

No parece un diagnóstico desacertado el que sostiene que el pensamiento crítico está demasiadas veces desacreditado en el marco de la enseñanza universitaria. Empujados por un modelo de enseñanza ultraliberal, el aprendizaje se fija más en la transmisión y adquisición de habilidades y competencias que en el análisis detenido de los fundamentos de una disciplina o de aquello que la hace legítima o deseable en el marco de una sociedad. Igualmente, los estudios universitarios hoy no parecen tener como prioridad principal la formación de personas, entendido esto en términos maximalistas, como un proyecto que facilita su educación integral, como la vía que permite la formación de individuos no ya solo capaces de ser funcionales a nivel técnico o competentes desde una óptica empresarial -eficientes, competentes y productivos-, sino también hábiles en la comprensión de las características del contexto socio-económico en el que se inscriben, del mundo laboral al que se van a incorporar -con todas sus contradicciones- y del conjunto de valores que lo sostienen y legitiman, de manera que se capacite para reflexionar analíticamente sobre ellos, sea posible encontrar sus deficiencias y proponer soluciones solventes, y proporcionar herramientas para la constitución de un pensamiento libre y autónomo. En tal sentido, parece que las habilidades vinculadas al desarrollo del pensamiento crítico, habilidades filosóficas, al fin y al cabo, son aptitudes que debieran poseer un importante valor en el contexto de la educación universitaria y que merecerían ser incorporadas de algún modo al currículo docente. No obstante, esto no parece ser una prioridad en los planes de estudio universitarios del presente, en los que el pensamiento filosófico y con vocación crítica cada vez juega un papel más minoritario, arrinconado por la inclinación instrumental e hiperespecializada de la educación superior en la actualidad.

En gran medida, el conjunto de ideas que se acaban de exponer definen gran parte del trabajo teórico realizado por bell hooks[2] (1952-2021), filósofa, pedagoga y profesora universitaria estadounidense, cuyo vasto trabajo ensayístico ha destacado fundamentalmente por los estudios de género, siendo una de las representantes principales del feminismo de la interseccionalidad. Esta propuesta denuncia que el feminismo tradicional estuvo ligado a una imagen reducida y limitada de la mujer: blanca y occidental, burguesa y heterosexual, y que las reivindicaciones y exigencias del movimiento se mantuvieron parejas a las preocupaciones de tal grupo minoritario y selecto de mujeres (hooks, 2015). En tal medida, hooks considera que la opresión de la mujer estuvo vinculada a otras formas de sumisión ligadas a la clase social, a la raza y a la orientación sexual de las personas (hooks, 2017), por lo que entiende que es necesario incorporar a la lucha feminista a las mujeres racializadas, obreras, campesinas o precarizadas y homosexuales. El feminismo, desde su perspectiva, es un movimiento de amplio espectro que debe ir ligado a las

2. bell hooks (nombre que ha de redactarse en minúsculas de acuerdo con la propia voluntad de la autora, para remarcar que no importa quién habla, sino aquello que se dice) es el pseudónimo de Gloria Jean Watkins. El nombre «bell hooks» proviene de su bisabuela materna, Bell Blair Hooks.

luchas por el reconocimiento de los derechos para las clases obreras o empobrecidas, de las etnias que no son occidentales y del movimiento LGTBQ (hooks, 2020). Es decir, la lucha contra el patriarcado tiene que vincularse al combate contra el clasismo, producto de la globalización neoliberal, el racismo y la homofobia, y es por ello que a las luchas y demandas feministas están también llamados los hombres, especialmente los blancos, heterosexuales y burgueses, quiénes deben dejar de lado su posición de privilegio, que parte de una idea mal concebida y tóxica de lo que significa la masculinidad (hooks, 2021b), y pasar a cooperar en la instauración de un modelo social más justo y equilibrado, capaz de integrar como igual en derechos a quiénes históricamente fueron subordinados.

Precisamente, este proyecto reivindicativo y transformador en el sentido expuesto, es el que le otorga auténtico valor a la educación, situándola como la esfera esencial del cambio social. De nada valen las peticiones insistentes de equidad y justicia entre hombres y mujeres, de igualdad cívica y jurídica entre distintas razas, las exigencias de respeto y consideración para las personas que no son heterosexuales o las denuncias en relación a las contradicciones que se producen entre propietarios enriquecidos y trabajadores precarios en el contexto del modo de producción neoliberal, cuando quienes las plantean y asumen son una élite intelectual minoritaria, por mucha conciencia de clase, raza y género que posean y por mucha capacidad de empoderamiento que sean capaces de ejercer. La mejora social es un trabajo colectivo y de largo recorrido que requiere de la emergencia de una mayoría de personas cuya formación interiorice como guía de comportamiento social los principios democráticos de la pluralidad y la diversidad, sin menoscabo de los de equidad, justicia y solidaridad entre diferentes. Por eso es necesario trabajar por la constitución de subjetividades cuya identidad esté definida por valores igualitarios y emancipadores, pero que a la vez tenga la capacidad de hacerse consciente y reaccionar ante las tradiciones y costumbres ideológicas y normativas que han permitido la renovación de la jerarquía social y de las diversas formas de discriminación. Por eso, para hooks, el valor fundamental de la educación reside en su capacidad de constituirse como la herramienta desde la que es posible someter a revisión los prejuicios, estereotipos y sesgos cognitivos que clasifican a los seres humanos en categorías abstractas, las cuales han servido, además para legitimar la exclusión y la desigualdad social, política y económica, e impulsar su disolución y erradicación, sentando así las bases que permitan edificar una estructura social diferente (hooks, 2021a).

En tal medida, la educación debe desarrollarse en una doble vertiente. Por una parte, y de acuerdo con el marco tradicional, ha de ayudar a formar al alumnado, ofreciéndole la posibilidad de asimilar e interiorizar aquellos contenidos de aprendizaje que lo capaciten para llevar una vida autónoma e independiente. En ese sentido se debe educar no solo en conocimientos teóricos, datos científicos y en el dominio de técnicas instrumentales, sino también en normas morales y valores éticos. No obstante, esta perspectiva constructiva debe ir acompañada de una segunda, de carácter deconstructivo, que permita, a través del desarrollo del pensamiento crítico, descolonizar la mente de las ideas estereotipadas y sedimentadas de un modo natural en el acervo cultural, pero que inducen sutilmente a aceptar y legitimar el supremacismo racial y la xenofobia, el elitismo clasista, la aporofobia, la homofobia y el sexismo, algunos de los problemas más graves que deben afrontar aún las sociedades del presente.

De ahí que uno de los objetivos fundamentales de la educación sea el de favorecer la transgresión (hooks, 2021a). No obstante, esta vocación disidente del proceso educativo no ha de ser considerado de un modo negativo, como la mera actitud de contravenir o desobedecer un orden

dado, sino en un sentido positivo, como la habilidad para generar una posición crítica y reflexiva en relación con tal orden que, eventualmente, sea capaz de estimular el cambio social conforme a principios democráticos. De tal modo, la educación, en la perspectiva de hooks, es la palanca que activa la mente de los individuos, permitiendo que estos se deshagan de las mistificaciones opresoras y ejerzan su libertad del pensamiento, lo que solo ocurre cuando la razón es crítica y posee una vocación práctica y transformadora: promoviendo y extendiendo los derechos de la ciudadanía a todas las personas tradicionalmente excluidas e impulsando la justicia social.

Dice hooks:

> La educación tiene que consistir en algo más que en la acumulación de información o en la adquisición de calificaciones para el mundo laboral: la educación está relacionada con el cuidado y la plenitud. Con el empoderamiento, la liberación, la transcendencia, la renovación de la vitalidad de la vida. Es encontrar y reivindicar quiénes somos y cuál es nuestro lugar en el mundo. (2022, 181)

En tal sentido, la educación en hooks recupera en cierta manera la noción de *paideia* griega, aunque excluyendo su perspectiva elitista, al concebirla como la vía a través de la que es posible desenvolver una formación integral de las personas, en la que se combina la adquisición de contenidos y la reflexión analítica, el estudio de las sociedades y el aprendizaje en valores. Los sistemas educativos, y en particular el universitario, tienen el deber de forjar ciudadanos que pregunten, que cuestionen la realidad que experimentan, que sean íntegros y virtuosos, y no solo expertos o especialistas en ciertas disciplinas y personas dóciles que asumen obedientemente las creencias sociales hegemónicas heredadas. La Universidad tiene que ser, así, un espacio de libertad en el que se pueda reflexionar, preguntar, poner en cuestión los prejuicios asentados y transgredir las ideas dominantes.

Desde el punto de vista de la metodología pedagógica, en consonancia con la propuesta de la pedagogía crítica defendida por Paulo Freire, hooks defiende una pedagogía del compromiso (2022, pp. 31-35) que parte de la idea base según la cual se aprende mejor cuando el estudiante y el docente interactúan, es decir cuando el alumno es activo y forma parte del proceso de aprendizaje. En ese sentido, entiende que el profesor, fundamentalmente el universitario, tiene la responsabilidad de idear estrategias para que su práctica docente no se limite a una exposición aburrida y desganada de contenidos teóricos, mientras que el alumnado debe dejar de lado la cómoda posición pasiva en la que recibe información sin participar de forma crítica en la recepción de esta. El funcionamiento en aula, y, por tanto, del proceso de aprendizaje, requiere de la colaboración y mutuo compromiso entre quienes lo integran. En consecuencia, mientras que el profesorado debe introducir a los discentes en los contenidos propios de su materia y promover la curiosidad ante estos, al alumnado le corresponde deliberar activamente sobre tales contenidos e imaginar mecanismos por los que puedan plasmarlos en su realidad personal, lo cual requiere convertir el aula en un espacio dinámico en el que se lleven a cabo diversas prácticas e intervenciones, y en el que se desarrolle un diálogo crítico enriquecedor entre los miembros de la comunidad educativa.

Además, hooks entiende que la pedagogía del compromiso exige de la toma en consideración de las particularidades de cada individuo (hooks, 2022, p. 75), atendiendo a las características que lo definen como persona y a la situación social de la que provienen, ya que ello condiciona la manera en que se recibe y la utilidad que se le concede a cada contenido aprendido. Igualmen-

te, el compromiso requiere de la toma en consideración de los aspectos afectivos vinculados al proceso de aprendizaje (hooks, 2022, p. 99), los cuales, en el contexto universitario, son habitualmente dejados de lado o rechazados en favor del mero aprendizaje técnico. El proceso de enseñanza supone, para hooks, la movilización de una gran variedad de capacidades humanas, pues se trata de una experiencia inmersiva que no es exclusivamente racional o cognitiva, sino que está directamente ligada a la imaginación y a la gestión de las emociones. El aprendizaje necesita de un alumnado motivado, que asuma su labor con humor y alegría y que sepa afrontar también los afectos negativos, de modo que pueda reforzarse su autoestima. Asimismo, es importante el desarrollo del ingenio, la creatividad y la fantasía, aspectos esenciales no sólo para la innovación tecnológica o para la creación artística, sino sobre todo para la iluminación de espacios futuros que mejoren las condiciones del presente. Y todo ello porque, en definitiva, la educación en general, y la universitaria, en particular, según hooks, debe contribuir a transformar a las personas como medio para la transformación del mundo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

hooks, b. (2015). *¿Acaso no soy yo una mujer?* Bilbao: Consonni.

hooks, b. (2017). *El feminismo es para todo el mundo.* Madrid: Traficantes de sueños.

hooks, b. (2020). *Teoría feminista: de los márgenes al centro.* Madrid: Traficantes de sueños.

hooks, b. (2021a). *Enseñar a transgredir.* Madrid: Capitán Swing.

hooks, b. (2021b). *El deseo de cambiar.* Barcelona: Bellaterra.

hooks, b. (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. Barcelona: Rayo verde.

# Por una educación en contra de la aceleración: reflexiones desde la educación del carácter

David González Llopis
*Universidad Internacional de La Rioja y Universidad Complutense de Madrid*

El trabajo que se desarrolla tiene la intención de bosquejar ciertas tendencias de las sociedades modernas actuales en las cuales la educación superior tiene una tarea crucial. A través de la idea de aceleración y del individualismo utópico se muestran esas flaquezas estructurales que pueden afectar a la vida en comunidad. La corriente de la Educación del Carácter parece ser uno de los paliativos o frenos de estas tendencias –como se puede vislumbrar en este congreso–, aunque al mismo tiempo se le plantean ciertos retos, y puntos débiles, que pueden servir para la reflexión y al posterior desarrollo de las prácticas educativas del contexto universitario.

## LA DINÁMICA DE LA ACELERACIÓN

La sensación de que los procesos –de cualquier tipo– cada vez van a una velocidad mayor, que cada vez hay que cumplir con más requisitos para vivir dignamente o acorde con las exigencias sociales, que la tecnología nos permite ir cada vez más rápidos –ya sea para desplazarnos, así como para comunicar nuestras ideas o compartir alguna creación, experiencia, etc–. Esta idea de aceleración, entendida como dinámica social, se podría analizar desde tres factores: la aceleración de los cambios tecnológicos, la aceleración de los cambios sociales y la aceleración del ritmo de vida (Rosa, 2016). En consecuencia, el impacto que tienen estos factores en la realidad social es la pérdida del espacio tridimensional como medio de construcción de significados, esto se debe a que paulatinamente se relegan estas tres dimensiones por la dominación y supremacía de una cuarta, el tiempo.

Con relación a estos factores, los cambios sociales destacan porque se producen a nivel intrageneracional, pueden afectar significativamente a un individuo a lo largo de su vida, por tanto, las personas se ven obligadas a estar siempre en constante actualización para no descolgarse de la vida en comunidad, ya sea en el ámbito profesional, personal, cultural, etc. En la institución del trabajo la contratación temporal, el emprendimiento, la formación permanente, la *reinvención*, el *aprender a aprender* son elementos propios de este dinámica y que influyen en la educación.

En el contexto laboral hay una tendencia hacia el modelo de sistema empresarial globalizado explicado por Sennett (2006). Se caracteriza por la incapacidad para establecer un proyecto institucional estable, prolongado en el tiempo. Esto significa el abandono de un tiempo racionalizado que «permitía a la gente pensar su vida como relato […] cómo debía ocurrir» (p.25). Proporcionaba un sentido de pertenencia, la sensación de seguridad, una identidad clara y, sobre todo, uno podía imaginar una idea de progreso individual puesto que la organización se mantenía estable.

El modelo actual exhibe una ruptura de la estabilidad institucional que propicia tres carencias sociales. En primer lugar, la lealtad, ligada al compromiso que adquiere el individuo respecto a la organización y basada en un efecto de reciprocidad, un individuo está dispuesto a dar lo que

se le pida por el colectivo porque sabe que este le proporciona algo que también necesita. La confianza, la segunda, está relacionada con la anterior ya que toda relación estable y fructífera está basada en la confianza. Se trata de tener la certeza de que el otro no le va a fallar en lo que necesite, de que conocen a quienes están a su lado en la empresa y pueden recibir el apoyo que requieran cuando se necesite. Por último, el conocimiento de la comunidad, este se da en aquellos que más tiempo pasan en ella y en los que tiene una experiencia cotidiana y directa de las actividades y funcionamiento de la institución.

El siguiente factor, la aceleración del ritmo de vida, puede definirse como: «un incremento del número de episodios de acción o experiencia por unidad de tiempo; es decir, es la consecuencia del deseo o necesidad sentida de hacer más cosas en menos tiempo» (Rosa, 2016, pp.30-31). En muchas ocasiones, esta aceleración es el efecto de la lógica de la competitividad. Esta nos obliga a permanecer siempre en tensión entre lo que se hace y lo que se debe hacer, no para vivir mejor, sino para mantenerse al menos en el mismo estado (Rosa, 2016). Es una imposición social para la supervivencia, supone producir y/o acumular cada vez más objetos reales o simbólicos que aumenten la capacidad competitiva del individuo. Además, la competición también significa ampliar el problema de discontinuidad, de falta de relato.

La acumulación de experiencias y de objetivos a corto plazo que nada más atienden a la lógica capitalista de *consumo moral*, no posibilita la reflexión y el análisis de todo aquello que ha acompañado al proceso y al logro.  Esta competición, junto a la lucha por recursos, también se centra en el posicionamiento dentro de un contexto social. En el entorno universitario, tanto entre instituciones como entre profesionales se percibe esta esta dinámica (Estupiñan et al., 2020; Ruiz-Corbella y López-Gomez 2019). Un ejemplo de ello son los rankings universitarios o la necesidad de acumular capital académico (méritos representados en títulos) para poder optar a un empleo.

## INDIVIDUALISMO UTÓPICO

Entorno a las instituciones y la vida cotidiana se erige una ideología que García (2020) ha denominado: *Individualismo utópico*. Se trata de un modelo de conductas, creencias, valores morales, sociales y políticos que proveen a los seres humanos instrumentos y medios tanto para entender la realidad como para cambiarla. El autor habla de una «religión pospolítica». Esta religiosidad se centra en el potencial individual y su capacidad para cambiar la realidad mediante sus actos, todo ello sin la necesidad de la acción social. Hay que tener fe en uno mismo y sus posibilidades, no existen límites, tendencia que convierte al sujeto en un *sujeto divino*.

Una consecuencia crucial es la pérdida, la incapacidad, la inoperabilidad de una ética común. Esto deriva en el segundo componente, una relajación moral, que deviene por algunos de los siguientes factores: las reglas de conducta no se determinan por lo que está bien o está mal, sino por lo que es adecuado o no para nuestros objetivos; la responsabilidad recae únicamente en el individuo; la ética puede ser válida siempre que no trastoque la felicidad individual; se centra en la inmediatez; o, promete el éxito a todas las personas.

En este sentido, la promoción de un tipo de ética en favor de este individuo todopoderoso, que interpreta y manipula la realidad, puede anular la política y la vida pública como medios de transformación social. Como indica el autor la democracia ha sido relegada a una *individuocra-*

*cia*: «la política es una narración que requiere de sujetos colectivos en los que el individuo se integra y oculta. La literatura del yo se sitúa en las antípodas de la narración política» (p.183). El colectivo se puede identificar cuantitativamente pero no existe una concepción de sociedad cualitativa de relaciones comunitarias. En la experiencia mediática se segmenta más todavía a la población, cada productor de contenido tiene su ética, o filosofía de vida. Por ende, esta transformación individualizadora favorece el que: «ya no existe un único recorrido educativo, de trabajo y de ocio que comparte una misma generación sino miles de recorridos en función de las características y gustos de cada persona» (p.183).

## REFLEXIONES PARA LA EDUCACIÓN DEL CARÁCTER

Las corrientes educativas que se han centrado en la educación del ser humano desde una perspectiva aristotélica se fundamentan en conceptos como: virtud (*areté*), fin (*telos*), carácter (*ethos*), felicidad (*eudaimonia*). Estos son puntales de la ética aristotélica cargados de un gran significado temporal, hacen referencia a un proyecto de por vida que trasciende al individuo y actúa sobre toda una comunidad. El buen carácter es la manifestación de un conjunto de virtudes, estas se educan y se ponen en práctica a lo largo de toda la vida porque existe un fin, un motor que atrae toda la existencia del individuo y de la comunidad, la felicidad. Esta felicidad no es algo instantáneo, ni que se posee, es algo que acontece a través de cada acción virtuosa, es una potencia que debe ser actualizada en cada acto, no permite ni la relajación moral ni la superficialidad.

Los cambios tecnológicos han proporcionado muchas comodidades a los seres humanos, aunque una consecuencia de la tecnología digital es la devaluación del espacio tridimensional. Ha perdido importancia la localización de las situaciones por la ubicuidad que proporciona el espacio virtual de internet. Sin embargo, la experiencia situada, la abundancia de sensaciones y estímulos, la particularidad de cada vivencia localizada, junto a las relaciones interpersonales dentro de estas dimensiones espaciales, proporcionan un marco real para el desarrollo ético que hasta el momento la tecnología no ha dispuesto al ser humano. La forma de vida virtuosa trata de educar para ser bueno con los demás y para los demás en los espacios públicos de la ciudad –¿internet es espacio público?–.

La Educación del Carácter puede proporcionar ese relato de vida tanto individual como colectivo que es propio de una vida plena. La filosofía práctica de Aristóteles recogía el modo de vida ideal para ser virtuoso (ética) y la organización real de la ciudad para alcanzar el fin último, la eudaimonia, de la polis (política). Estos son los retos de los educadores, y en especial de la educación superior, proporcionar a los futuros ciudadanos aquellos conocimientos indispensables para la vida en comunidad y combatir conductas e ideologías que promuevan ese individualismo anteriormente delineado. Además, hay que ahondar en la supresión de esa *competitividad obligada* por un *deseo de la excelencia* en el proceder humano, recorrer el camino que va del beneficio personal al bien común.

Por último, el educador, docente, profesional universitario, no puede escapar de las condiciones culturales, sociales y laborales del momento en el que vive. Alasdair McIntyre en varias de sus obras concibe el corpus aristotélico como una tradición –continuada por la filosofía tomista– creadora de una cosmovisión, es decir, parte de una idea de Dios, de cosmos, de realidad física, de seres vivos, de la organización y la vida en comunidad del ser humano…–. Esto sugiere cier-

tas cuestiones ¿Existe una cosmovisión compartida entre todos aquellos educadores que defienden la Educación del Carácter? Y, ¿en el marco general de la sociedad? ¿Ex posible extraer unas ideas específicas y aplicarlas de una forma descontextualizada? ¿Sin su significación inicial?

Además, La universidad no está de espaldas al mundo empresarial, ¿cómo afecta al ethos de la universidad la temporalidad, precariedad, altas exigencias, la competitividad? ¿Y en sus prácticas educativas? Por último, la ideología individualista asoma en muchos discursos educativos, o en la psicología positiva que guarda cierta relación con la Educación del Carácter ¿Cómo se pueden equilibrar las aportaciones positivas de unas perspectivas (individualistas) y otras (comunitarias)?

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Rosa, H. (2016). *Alienación y aceleración. Hacia una teoría crítica de la temporalidad en la modernidad tardía*. Katz editores.

Sennet, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Anagrama

García, L. (2020). *El individualismo utópico*. DADO

Estupiñan, J., Domínguez, J. J., y Maldonado, R. L. (2020). Integración universitaria, reto actual en el siglo XXI. *Revista Conrado,* 16(S1), 51-58.

Ruiz-Corbella, M. y López-Gómez, E. (2019). La misión de la universidad en el siglo XXI: comprender su origen para proyectar su futuro. *Revista de la Educación Superior* 48 (189), 1-19.

# Las virtudes intelectuales como horizonte normativo de los bienes comunes en las IES

Manuel Alejandro Gutiérrez González
*Universidad Tecnológica de Querétaro y Universidad Austral*

La dinámica de bienes comunes mide procesos y dinámicas sociales a través de cinco dimensiones: agencia, gobernanza, justicia, estabilidad y humanidad. Los bienes comunes que desarrolla toda universidad son: memoria colectiva, relación educativa integral y relación de investigación. Lo que nos interesa en esta ponencia es la humanidad como horizonte normativo del desarrollo. La humanidad como tal, no es algo fijo o determinado por la matriz de dinámicas de bienes comunes, sino que es algo que debemos ir buscando y descubriendo, dar una respuesta a qué significa ser «seres humanos»; pero esto no es una tarea de una persona, sino que es un trabajo que debe realizar cada generación, pues la humanidad no carece de límites (Nebel y Medina-Delgadillo 2022, 73 y 83). Para que la humanidad sea un resultado sistémico de la sociedad, es necesario la coherencia del nexo de los bienes comunes, pues favorecen o rechazan ciertos *habitus*; todavía más, la humanidad aumenta o disminuye por el nexo de los bienes comunes que tiene esa sociedad (Nebel y Medina-Delgadillo 2022, 84).

Uno de los problemas filosóficos de este estudio es si se pueden considerar a las virtudes intelectuales como virtudes, pues normalmente asociamos el concepto de virtud a la vida moral. Quiero mencionar que la propuesta que realizo no está exenta de problemáticas, algunas de ellas a resolver serán ¿por qué poner en la mesa de la discusión a un teólogo medieval, si existen autores contemporáneos que tratan con mayor claridad el tema?, ¿por qué tratar el tema de virtudes si éstas sólo se realizan a nivel individual y no a nivel comunitario como sucede con el bien común?, ¿cómo se vinculan las virtudes con las reglas institucionales o la gobernanza institucional?

Tomás de Aquino define a la virtud como «una buena cualidad de la mente, por la que se vive rectamente, de la que nadie usa para el mal y que Dios cumple en nosotros sin nosotros» (*Q. disp. Virt.* q. 1, a. 2)[3]. En el pensamiento de Santo Tomás, encontramos que la virtud se relaciona con varios elementos de la moral y que, normalmente, se disocian y se dejan de lado: el acto (filosofía de la acción), una teoría del bien, la vida de la afectividad-emociones, la razón práctica (y la razón especulativa), la sindéresis, la conciencia, la ley natural y una teleología.

Sin embargo, Tomás observa un problema en llamar virtudes a los hábitos intelectuales (*Q. disp. Virt.* q. 1, a. 6 arg. 6; q. 1, a. 7, arg. 4). Denominamos virtudes por antonomasia a las morales, las cuales tienen mayor relación con los apetitos sensitivos (irascible y concupiscible) (*Q. disp. Virt.* q. 5) y, en el caso de la voluntad (apetito racional), no hay necesidad de virtud que le incline al bien, pues la voluntad tiende al bien por su propia razón de potencia, sino a ordenar a la voluntad al bien del otro (*Q. disp. Virt.* q. 1, a. 5). Ante esta problemática, Tomás dice que se les puede llamar virtudes no de manera formal -porque la inteligencia no tiene un ordenamiento

3. Todas las referencias sobre las Cuestiones disputadas sobre la virtud se encuentran en De Aquino 2003; se abreviará como *Q. disp. Virt.*

material al bien, sino a la verdad-, sino por la relación que tiene la inteligencia con la voluntad, pues «la voluntad quiere que el entendimiento entienda, y el entendimiento entiende para que la voluntad quiera» (*Q. disp. Virt.* q. 1, a. 6, ad. 5); además «lo verdadero y lo bueno son igualmente nobles, se incluyen mutuamente, ya que lo verdadero es un bien, y lo bueno es verdadero; y las dos cosas son comunes a todo ser» (*Q. disp. Virt.* q. 1, a. 7, *s.c.* 2).

Gracias a que la verdad es el bien del entendimiento, el ser humano puede ser virtuoso intelectualmente «en cuanto que su entendimiento es perfecto para conocer lo verdadero» (*Q. disp. Virt.* q. 1, a. 7, *co*); sin embargo, no se llaman virtudes en cuanto que el hombre quiera conocer o entender, pues en esto no radica su perfección; es por ello que se le llama bueno al ser humano en cuanto que entiende bien (*Q. disp. Virt.* q. 1, a. 7, ad 2).

A finales del siglo XX, surgió una nueva rama que estudia las virtudes intelectuales: la epistemología de la virtud. Baehr (2008) propone una distinción entre epistemólogos de la virtud: los conservadores y los autónomos (472). Los primeros tratan de resolver los problemas del escepticismo y la tensión entre internalistas y externalistas; los segundos no encuentran conexiones conceptuales entre las virtudes intelectuales y la epistemología tradicional (cartesiana), esto es, los estudios sobre las virtudes intelectuales no se encuentran interesadas en los problemas tradicionales de epistemología.

Baehr (2011) trata de describir y conocer qué son las virtudes intelectuales, para ello hace una distinción entre virtudes (*virtues*), facultades (*faculties*), talentos (*talents*), temperamentos (*temperaments*) y habilidades (*skills*) y cómo las virtudes se relacionan con éstos.

La agrupación de virtudes intelectuales, denominada «curiosidad», corresponde a las facultades; la agrupación «atención» corresponde a los talentos; la agrupación «consulta y evaluación» a temperamentos; y la agrupación «integridad intelectual» a destrezas. Las otras dos agrupaciones, flexibilidad mental y deseo de persistir/defender la verdad, corresponden a desafíos en la investigación.

Las recientes investigaciones sobre la atención combinan a la psicología experimental, neurociencia, filosofía y teología. Una de estas investigaciones es sobre la atención conjunta (*joint attention*), el cual se entiende como atender a algo con alguien más, pues es una aproximación a la *perspectiva de segunda persona* (yo-tú).

No podemos olvidar que la virtud la obtenemos de manera individual, y parece ser que todavía más las intelectuales. Baehr (2011) afirma que las virtudes intelectuales no pueden ser enseñadas y que sólo compete al sujeto. Pero creo que, si pensamos de esta manera, caemos de nuevo en la trampa cartesiana, pues las virtudes intelectuales las adquiere el sujeto por su propia cuenta, el propio esfuerzo de su razón geométrica y se contempla y se encierra en sí mismo.

Si la propuesta cartesiana, o desde la epistemología «tradicional», no es la adecuada; ¿será acaso la misma situación con la aristotélica? Pinsent (2013) comenta que, en la propuesta de la habituación aristótelica, algunas virtudes no se pueden comprender por falta de metáforas que puedan explicarlas; por ejemplo, la templanza en el comer y beber en un niño: el niño no aprende o adquiere esta virtud moral por habituación, sino por el contexto social de interacción (p. 96), porque cuándo (nos sentamos a comer en tiempos determinados facilitando la comunicación social), qué (carne animal, vegetales, pan y vino [gastronomía]), dónde (en el comedor de la casa, restaurantes) y cómo (el uso adecuado de cubiertos, la forma de masticar, no hablar con la boca llena) comemos importa. Este contexto social de interacción es lo que hemos denominado

atención conjunta y perspectiva de segunda persona. Y es aquí donde cobra relevancia la última partícula de la definición de virtud que ofrece Tomás de Aquino.

Si quitamos la última partícula de la definición, cualquier virtud, ya sea intelectual, moral, social, cívica, etc., puede ser una virtud adquirida, como hemos desarrollado anteriormente; pero si conservamos esta partícula tal cual se encuentra, cualquier virtud puede ser infusa,[4] pues Dios apunta al objeto que el ser humano debe prestar atención (atención conjunta).

Si la cláusula «que Dios infunde en nosotros», la convertimos en algo parecido a «alguien nos participa de su postura intelectual». Santo Tomás dice que la virtud infusa se puede perder por algún pecado, pues rompe con la amistad con Dios, en el caso de las virtudes intelectuales no se pierden porque son virtudes adquiridas; pero, lo que tal vez sucede, es que se puede perder la confianza y/o amistad con el otro y, por lo tanto, pueden dejar de ser efectivas (ordenadas hacia el florecimiento en relación yo-tú) a menos que haya una reconciliación.

Así como la virtud de la templanza para moderar la comida y bebida necesita una buena metáfora para poder comprender cómo la adquirimos, porque ningún bebé ni niño es un buen aristótelico, las virtudes intelectuales también pueden aprovecharse de esta metáfora y de la perspectiva de segunda persona (atención conjunta, también conocida como encuentro de mentes), porque podemos conocerlos y adquirirlos en el contexto social de interacción: importa qué (algún método, alguna disciplina, alguna ciencia), cuándo (un cuatrimestre, un semestre, en la licenciatura), dónde (la universidad) y cómo (modelo pedagógico) aprendemos. Esta última parte, el *cómo* aprendemos, podemos verlo con mayor detenimiento con atención conjunta, pues así como el bebé presta atención a través de las miradas, la prosodia, el lenguaje maternal (*motherese*) y los reflejos (*mirroring*, imitación de expresiones faciales y corporales, como regresarle la sonrisa a otra persona); un estudiante-docente-investigador aprende ciertas disposiciones corporales (miradas, expresiones faciales y corporales) y la prosodia y lenguaje académico y de investigación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Baehr, Jason. 2008. «Four Varieties of Character-Based Virtue Epistemology». *The Southern Journal of Philosophy* 46 (4): 469-502. https:/doi.org/10.1111/j.2041-6962.2008.tb00081.x

Baher, Jason. *The Inquiring Mind: On Intellectual Virtues and Virtue Epistemology*. Oxford: Oxford University Press, 2011. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199604074.001.0001

De Aquino, Tomás. *Opúsculos y cuestiones selectas II*. Madrid: Gredos, 2003.

Nebel, Mathias, y Jorge Medina-Delgadillo. 2022. «From Theory to Practice: A Matrix of Common Good Dynamics». In *A Common Good Approach to Development. Collective Dynamics of Development Processes*, edited by Mathias Nebel, Oscar Garza-Vázquez, & Clemens Sedmak, 57-102. Cambridge: Open Books Publishers https://doi.org/10.11647/OBP.0290.03

Pinsent, Andrew. (2013). «The non-aristotelian virtue of Truth from the Second-Person Perspective». *European Journal for Philosophy of Religion* 5/4: 87-104


4. Tomás observa que también se puede incoar la virtud, no sólo por constitución natural, sino por un impulso divino (*Q. disp. Virt.* q. 1, a. 8, *co*).

Pinsent, Andrew. (2021a). «4A. La segunda persona en la teología: Epistemic Humility and Insight. Escaping the Snow Queen's Castle». Oxford: University of Oxford, 19 diapositivas.

Pinsent, Andrew. (2021b). «4A. La segunda persona en la teología: Introducción (b)». Oxford: University of Oxford, 55 diapositivas.

# Dinámicas de bienes comunes en instituciones de educación superior

Manuel Alejandro Gutiérrez González y José Luis Ávila Valdez
*Universidad Tecnológica de Querétaro y Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla*

La UNESCO en 2015 invitaba a replantear la educación en el contexto mundial y proponía el bien común como un principio normativo para poder entenderse dentro de los incesantes cambios sociales, políticos y mercantiles (UNESCO, 2015, 78). La propuesta de una nueva métrica basada en el principio del bien común busca ayudar a los rectores de las universidades, a los políticos y a los tomadores de decisiones en temas educativos a conocer la situación de las universidades, las dinámicas que tienen cada una de sus comunidades académicas para promover y conseguir los bienes comunes que generan, acrecientan y custodian cada una de ellas o, bien, qué dinámicas son las que destruyen, minimizan y atentan contra éstos.

La mayor parte de los instrumentos de medición aplicados actualmente a las IES se focalizan sobre la *eficiencia*, sobre el *éxito o la fama* y/o sobre *criterios de acreditaciones públicas o privadas*. Proponer el bien común como principio mensurante de una métrica en universidades busca ayudar, sí al gobierno de las universidades, pero principalmente resolver las crisis por las que están pasando. Plantearse cuál es la esencia y la misión de la universidad no es nuevo, es una reflexión que ha sucedido desde sus inicios, pero desde el siglo XXI se ha hecho más notoria esta preocupación. Por ejemplo, Martha Nussbaum (2010) observa que el problema de las universidades se debe a que no se ha analizado al individuo (o individuos) y a la situación, sino sólo a la situación; además, si la persona imperfecta se encuentra en determinadas estructuras (situaciones) se puede corromper más a la persona. Las estructuras perniciosas que dañan a la persona son: 1) cuando las personas no sienten una responsabilidad personal de sus actos, 2) «cuando nadie manifiesta una opinión crítica» y 3) cuando se deshumanizan y pierden la individualidad las personas con los que ostentan algún tipo de poder (Nussbaum, 2010, 71-72). Advierte, además, que el conocimiento no garantiza la buena conducta, pero que la ignorancia es una garantía de lo contrario (Nussbaum, 2010, 115).

Las preguntas centrales del enfoque de dinámicas de bienes comunes son las siguientes ¿cuáles bienes comunes de base existen y cómo coexisten en una sociedad? ¿Cómo se configura este sistema de bienes comunes de base y cual coherencia existe entre estos? Se desprende inmediatamente que la relación que cada sociedad 'inventa' entre estos bienes comunes de base no es la misma, sino que conforman sistemas similares pero diferenciados en sus acomodos y jerarquías (Nebel 2018). Uno de los bienes comunes de base de una comunidad es el saber o conocimiento acumulado por una sociedad a través de su historia. El saber o conocimiento, antes de ser un bien individuado por proceso de aprendizaje, es un saber colectivo que pertenece a una comunidad o una civilización. Cualquier individuo se ve precedido por un saber colectivo compuesto por la acumulación milenaria de experiencias e investigaciones de las generaciones anteriores. El conocimiento propio que podrá adquirir por el estudio siempre será una parte, frecuentemente una parte ínfima, de este saber acumulado.

La forma en la cual hemos propuesto este análisis, es a través de la matriz del bien común. Como se ha explicado anteriormente, la matriz comprende las siguientes cinco dimensiones: agencia, gobernanza, justicia, estabilidad y humanidad (Nebel y Medina-Delgadillo 2022). En pocas palabras, podemos decir que la agencia es una función normativa que rige las dinámicas de bienes comunes; la gobernanza explica cómo toda la comunidad gobierna los bienes comunes que se han generado y existen dentro de la comunidad; la justicia quiere saber cómo se distribuyen los bienes comunes a todos los miembros de la comunidad; la estabilidad está fundamentada en la temporalidad, es decir, cómo perduran en el tiempo estos bienes comunes y las acciones que se realizan para conseguirlos; y, por último, la humanidad explica qué tipo de seres humanos estamos formando.

Además de tener en cuenta las dimensiones de la matriz del bien común, debemos considerar el nexo entre los bienes comunes; pues, así como la sociedad se basa en un conjunto complejo de relaciones interpersonales, los bienes comunes específicos también están interrelacionados entre sí. Esta interrelación de los bienes comunes específicos hace que un bien común pueda complementar a otro, tenerlo como un supuesto o reforzarse entre sí; asimismo, gracias a este nexo, pueden existir tensiones, contradicciones o dificultades en la comunidad, pues ¿qué bien común es el más importante para realizar o cuál es el bien común que urge desarrollar de manera prioritaria? En palabras de Nebel (2018), el nexo de los bienes comunes «es un esfuerzo político por excelencia» (p. 46), pues es una responsabilidad intergeneracional compartida; es decir, los miembros de la comunidad deben cuidar, acrecentar y reinventar estos mismos bienes comunes. Es de suma importancia el nexo de los bienes comunes, pues sabemos que éstos no son estáticos, sino dinámicos pero que siguen conservando un equilibrio que de suyo es complejo.

Los bienes comunes que hemos decidido estudiar en esta investigación son *la relación educativa integral* y *relación de investigación*. Definimos la relación educativa integral como:  la interacción académica entre los grupos de la comunidad universitaria que propicia la adquisición de cuatros aprendizajes: un aprender a *aprender*, a *ser,* a *hacer* y *a convivir.* Definimos la relación de investigación como los procesos de reflexión y de diálogo académico por medio de los cuales se generan nuevos conocimientos.

Crear institucionalmente una *relación educativa* o una *relación de investigación* significa crear las condiciones materiales, pedagógicas y morales para que éstas puedan desarrollarse, es decir, son dinámicas y no estáticas. Las IES generan dos bienes comunes específicos. Por lo mismo, estas condiciones normativas, bajo las cuales una organización o una sociedad puede desarrollar dinámicas de bien común, también pueden aplicarse a las IES a través de las dimensiones de la matriz de bien común.

Gracias a todo este rico marco conceptual, el grupo de investigación desarrolló un esquema para formular cada uno de los ítems que se encuentran en el instrumento de medición. Se separaron cada una de las dimensiones y se diseñaron algunos ítems con base en la naturaleza de la comunidad a estudiar (IES). En primera instancia, tenemos la dimensión de agencia: queremos saber cómo se da la agencia colectiva dentro del marco universitario. Para ello, se ha dividido la agencia en: la organización de la agencia la hemos medido concibiendo cuál es el valor que le da la comunidad universitaria al hecho mismo de organizarse, así como la posibilidad real de organizarse, la capacidad de generar consensos sobre la vida universitaria, la capacidad de alcanzar juntos y mantener las metas propuestas. Para la dinámica del nexo, la medimos si la agencia abona a las dimensiones de la gobernanza, justicia y estabilidad.

La segunda dimensión que medimos es la estabilidad institucional y queremos saber cuál es su calidad dentro de las dinámicas de bien común. También buscamos saber cómo se estructura el nexo y la dinámica del nexo. En el primero, buscamos la continuidad, sostenibilidad, capacidad de adaptación y racionalidad del currículum de estudio y procesos administrativos; en el segundo, analizamos la continuidad, congruencia, creatividad y resiliencia de la relación educativa y de investigación.

Para el caso de la dimensión de gobernanza institucional, también tenemos la organización y dinámica del nexo. En la primera, observamos estas capacidades a través de la claridad del rumbo de la institución, resoluciones colegiadas sobre el rumbo de la institución, definición de metas comunes revisando las necesidades importantes de la comunidad universitaria, eficiencia de la coordinación para el logro de las metas comunes, logro conjunto de las metas comunes, resolución eficiente de conflictos intra-universitarios, respeto efectivo de las reglas universitarias, prioridad dada al código académico que al mérito y prioridad de la lógica académica a la lógica del poder. En la segunda, la verificamos a través de un fomento efectivo de un aprender a ser, a hacer, a convivir, a aprender, que sea justa, estable y marcada por la libertad, un fomento efectivo de un diálogo académico de la investigación, creación de conocimiento nuevo, que esté marcado por la libertad, por la equidad y sostenibilidad.

La dimensión de justicia institucional, se tiene la organización y dinámica del nexo. La organización captura la equidad en los procesos académicos, especialmente en la aplicación de los reglamentos de estudio, decisiones y relaciones académicas; por otra parte, mide la equidad en los procesos administrativos, buscando la equidad en la proporción de los procesos y requerimientos administrativos, así como la solución de conflictos con la administración. En el caso de la dinámica, se busca el respeto de manera recíproca, paridad, equidad, igualdad de oportunidades, si la gobernanza es accesible a todos, si la estabilidad es garantizada para todos y si la agencia es gozada por todos.

La dimensión de humanidad es la resultante de las dimensiones anteriores, es por ello que medimos expectativas estándares de comportamiento que rigen los comportamientos colectivos de la comunidad universitaria, en otras palabras, podemos decir que buscamos medir y conocer el *ethos* que se vive dentro de la misma universidad. En este primer esfuerzo por tratar de conocer cuáles son estos hábitos colectivos, hemos propuesto cuatro (veracidad, disciplina de trabajo, solidaridad y justicia); pero hemos trabajado en una nueva reformulación de estos hábitos colectivos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Nebel, M. (2018). «Operacionalizar el bien común. Teoría, vocabulario y medición». *Metafísica y Persona* 20: 27-66. DOI:10.24310/Metyper.2018.v0i20.4830

Nebel, M., y Medina-Delgadillo, J. (2022). «From Theory to Practice: A Matrix of Common Good Dynamics». In *A Common Good Approach to Development. Collective Dynamics of Development Processes*, edited by Mathias Nebel, Oscar Garza-Vázquez, & Clemens Sedmak, 57-102. Cambridge: Open Books Publishers https://doi.org/10.11647/OBP.0290.03

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro*. Buenos Aires: Katz Editores.

UNESCO. (2015). *Rethinking education: towards a global common good?* Paris: UNESCO Press. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697

# Subjetividades para la paz: cartografía en 20 experiencias de educación para la paz en Colombia

José Darío Herrera González; María Andrea Campo; Héctor Chísica y María Jimena Herrera
*Universidad de los Andes*

## EL PROBLEMA

La construcción de paz como campo de estudio y como ámbito político de praxis social no se ocupa sólo de los actores involucrados directamente en el conflicto armado (Rettberg, 2012, p. 11-12). Al ser los conflictos armados entendidos como resultado de estructuras mucho más complejas y que involucran múltiples dimensiones, la construcción de paz «se ha movido en la dirección de reconocer que una paz estable y sostenible requiere de una reducción de los homicidios, pero apalancada por cambios sociales, económicos y políticos cruciales. En este sentido, se reconoce que el fin de la guerra no hace la paz» (2012, p. 5). Los cambios políticos, económicos y sociales que favorecen la reducción de la violencia y la construcción de la paz involucran la formación de agentes que a su vez promuevan esos cambios. Aquí entra a cobrar importancia el tema de la formación de subjetividades para la paz.

La noción de subjetividad puede ser abordada desde múltiples perspectivas (Herrera y Garzón 2014, p. 55-80) pero sin duda una de las más críticas y productivas desde el punto de vista teórico se le debe al pensador frances Michel Foucault. Para Foucault la subjetividad se remite a un proceso de progresiva configuración que él denomina subjetivación. Esta noción indica principalmente que eso que llamamos subjetividad es el resultado de las prácticas sociales y políticas que nos constituyen. El proceso de subjetivación produce subjetividades. «El concepto de subjetivación permite destacar la manera en que los sujetos, los juegos de verdad que los constituyen, el campo de lo social, y en general, lo que llamamos *realidad*, se han conformado históricamente a través de prácticas, formas de saber, intervenciones y discursos que han hecho posible delimitar lo que resulta pensable, decible, verdadero, razonable» (Fjeld, 2016, p.1).

Para la educación esta perspectiva es muy afortunada pues destaca justamente el papel tan importante que tienen las prácticas pedagógicas en la formación de la subjetividad política, de lo que llamamos, en este texto, las subjetividades para la paz. Con esto en mente nos dimos a la tarea de investigar, en varias experiencias de educación para la paz, cómo se forman esas subjetividades y sobre todo, qué las caracteriza. En el presente trabajo esbozaremos 3 de las características más sobresalientes que hemos encontrado al analizar una pequeña muestra de un estudio que aún está en desarrollo.

## EL MÉTODO Y LA MUESTRA

El estudio comprende a 20 experiencias de las cuales aquí sólo vamos a tomar una pequeña muestra. La metodología con la que se preguntó por los cambios y la formación de subjetividades fue la cartografía social. De manera específica se le pidio a cada integrante de las experiencias que dibujara su partticipación en la experiencia y una imagen en la que se pudieran ver los cambios que la experiencia había producido en ellos/as.

La noción de subjetivación nos permite ver la relación entrañable entre las prácticas que promueve la experiencia educaciva y la forma que van tomando las subjetividades, en este caso, de estudiantes que entran a hacer parte de la experiencia. A continuación relacionamos el nombre de las 20 experiencias objeto de nuestra investigación:

**Tabla 1.** Proyecto de investigación – Subjetividades para la paz

| | Nombre experiencia | Institución | Municipio - departamento |
|---|---|---|---|
| 1 | La escuela de la Paz desde la Memoria histórica, la verdad y el perdón. | Institución Educativa San Bartolomé | La Florida – Dpto. Nariño |
| 2 | Valorarte | Institución Educativa la Inmaculada de Robles | La Florida – Dpto. Nariño |
| 3 | Programas de formación agropecuaria y emisora comunitaria. | Institución Educativa Agropecuaria Gustín Santacruz | La Florida – Dpto. Nariño |
| 4 | Programas de Desarrollo y Paz (PDP) Mi casa Nuestra Casa - | Corporación Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. Líderes | Barrancabermeja – Dpto. Santander |
| 5 | Programas de Desarrollo y Paz (PDP) Mi casa Nuestra Casa | Institución Educativa Canaletal | Municipio de San Pablo – Dpto. Bolívar |
| 6 | Programas de Desarrollo y Paz (PDP) Mi casa Nuestra Casa | Institución Educativa Técnica Agropecuaria Comercial (IETAC) | Municipio de San Pablo – Dpto. Bolívar |
| 7 | Programas de Desarrollo y Paz (PDP) Mi casa Nuestra Casa | Institución Educativa Pozo Azul | Municipio de San Pablo – Dpto. Bolívar |
| 8 | Programas de Desarrollo y Paz (PDP) Mi casa Nuestra Casa. | Institución Educativa José María Cuellar | Municipio de San Cantagallo – Dpto. Bolívar |
| 9 | Mujeres - Capilla de la Memoria | Casa Social, Cultural y de la Memoria | Buenaventura – Dpto. Valle del Cauca |
| 10 | Dinamizadores | Casa Social, Cultural y de la Memoria | Buenaventura – Dpto. Valle del Cauca |
| 11 | Escuela pedagogica de Paz – Convenio con la Casa Social, Cultural y de la Memoria | Institución Educativa Diocesana Jesús Adolescente | Buenaventura – Dpto. Valle del Cauca |
| 12 | Los manglares de mi pueblo | Institución Educativa Santa Fe | Turbo- Antioquia |
| 13 | Ágora internacional | Colegio Departamental 'La Esperanza' | Villavicencio, Meta |
| 14 | Red juvenil alternativa para la paz | Es una red de jóvenes de muchos colegios de Villavicencio | Villavicencio, Meta |

| | Nombre experiencia | Institución | Municipio - departamento |
|---|---|---|---|
| 15 | Memorias, caminos y esperanzas | Institución Educativa La Julia | La Julia - Uribe, Meta |
| 16 | Leer es mi horizonte | Institución oficial Bello Horizonte | Florencia, Caquetá |
| 17 | Tienda escolar saludable | Institución empresarial Cerro alto | Caldono, Cauca |
| 18 | Uramba para la paz | Institución educativa José Hilario López sede Manuela Beltrán | Puerto Tejada, Cauca |
| 19 | Semillas para la sana convivencia | Institución Educativa Agroambiental y Ecológica Luis Lozano Scipión | Condoto, Chocó. |
| 20 | Me divierto jugando y los valores voy practicando | Institución Educativa Jorge Isaacs | El Cerrito, Valle del Cauca |

## ALGUNOS RESULTADOS PRELIMINARES

Es posible analizar el campo social y de manera concreta comprender *la construcción de paz*, como un campo atravesado e inundado por una multiplicidad de líneas de problematización. «Asumiendo que éstas no proceden de, ni marcan, un lugar correcto y que no van a calificar con anterioridad a los sujetos políticos que las portan y las ostentan» (Fjeld, 2016, p.2) detenerse en las experiencias de los sujetos en torno a *la construcción de paz*, permite ahondar en las formas en que los sujetos participan y se narran, en las prácticas, los modos de ser y las trasnformaciones que se van sucediendo.

A continuación agrupamos muchos de estos cambios y agenciamientos producidos en las experiencias bajo tres categorías que destacan, cada una, un aspecto importante de lo que hemos denomiado subjetividades para la paz. Ellas son: la desterritorialización del lenguaje identitario, la conexión política y el ensamblaje colectivo de la enunciación. *La desterrritorialización del lenguaje identitario* hace alusión al desmarcaje que progresivamente se va dando desde las formas de reconocimiento convencionalmente establecidas hacia otras formas alternativas, subversivas y revolucionarias. *La conexión política* destaca la apertura que se va dando a ámbitos de lo público y la progresiva agencia que se configura en interacción con espacios, dinámicas y prácticas  que trascienden lo tipicamente escolar. *El ensamblaje colectivo de la enunciación* destaca el carácter común de producción de narrativas sobre sí mismo y sobre la experiencia que se comparte. Comprendidas las subjetividades para la paz bajo estas tres categorías puede entenderse que la subjetividad ya no designa a un sujeto específico sino a las condiciones revolucionarias para todo sujeto en el núcleo de una subjetividad en formación.

### Desterritorialización del lenguaje identitario:

Tan pronto como empezamos a hablar en representación de una cierta identidad (ideológica) dejamos de devenir esa identidad, de subjetivarnos. En este sentido, la subjetivación revolucionaria y nómada busca subvertirse creativamente a través de un perpetuo encuentro con otras zonas de autoridad donde puede a su vez desterritorializarse entre tradiciones, costumbres e identidades.

Algunos testimonios de estudiantes aluden a esta desterritorialización, por ejemplo: «Antes de pertenecer al grupo Ágora no me interesaba mucho en las demás personas ni en conocer

cómo vivía o los problemas que tenían, era más enfocada en mí círculo social, en cómo yo era.» En el testimonio, se transita de una definición personal de identidad, a una plural y cambiante, guiada por los conocimientos integrados de la sociedad a la que pertenece. De este modo, la desterritorialización de su experiencia individual a la multiplicidad de experiencias colectivas cambia su subjetividad.

Otro testimonio que resume muy bien el sentir de muchos de los participantes de las experiencias estudiadas describe que«Yo antes no me sentía yo misma (…) yo no era en realidad lo que sentía que yo era», y es justamente porque esa desterritorialización del lenguaje del ser como ser unitario no está en contacto con la realidad móvil del sentir que se es, un sentir que deja espacio para que se dé el flujo tangente del ser frente a sus muchas posibilidades.

## Conexión política:

Una subjetividad debe empujar su acción política hacia afuera en todas direcciones al mismo tiempo y su subversividad se encuentra en involucrarse desde un espacio reducido en el que cada problema individual se conecta con la política. Es decir, un problema en principio educativo establece una conexión con la economía, la familia, la burocracia, la ética, que a su vez determina los valores de sí mismo.

Algunos participantes de las experiencias la describen más o menos en estos términos: «yo pensaba que el colegio era solo un lugar al que había que ir para conseguir un título y aprender cosas básicas». Aquí podemos ver la fuerte relación entre tecnificación y aprendizaje o entre la burocracia de la certificación para realizar un trabajo como sujeto productivo. Sin embargo, una participante de una de las experiencias argumenta que «uno puede conocer a más personas y más contextos. Porque es abrir un espacio en donde uno aprende y socializa, donde crece como persona y hace parte de la construcción de una sociedad en paz». Se abre entonces la subjetividad desde visiones múltiples y se unen los contenidos de este espacio a una política de construcción de paz definida por su contante devenir.

Las experiencia de construcción de paz se convierten en comunidades en donde, en términos de uno de los participantes «se nos obliga a salir de nuestra zona de confort, por más de que nos parezca incomodo, es avanzar y Ágora es un lugar propicio para eso, para sentirse incomodos en un lugar seguro». Esta doble articulación entre seguridad/incomodidad es esencial para que las experiencias tengan el potencial político de agencia.

## Ensamblaje colectivo de la enunciación:

El paso de la individuación a la subjetivación colectiva está reflejado sobre todo en la simbología presente en los elementos de los dibujos del sujeto singular capturado en el pasado confrontado con la figura recreada y mutable en el presente después de la experiencia vivida.




**Imagen 1.** Cartografía Sarit Valentina Vega

Sarit utiliza el color negro, el pelo recogido y los elementos de la venda sobre los ojos y el candado en su puerta metafórica hacia el mundo al dibujar su identidad pasada. Estos símbolos se subvierten en el presente donde se dibuja alrededor de hojas y lianas de diferentes colores, el pelo suelto y la ropa de color rosado, uno de los colores de la naturaleza que la rodea. No solo se incluye en su ambiente circundante, compartiendo el mismo color, sino que reconoce que hay otros caminos de otros colores (verdes y naranjas) que igual hacen parte de su realidad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Fjeld, A., Quintana Porras, L., & Tassin, E. (2016). *Movimientos sociales y subjetividades políticas*. Bogotá: Ediciones Uniandes.

Herrera; J.D y Garzón, J.C. (2014) Sujeto, subjetividad y ciencias sociales. En: Alvarado, S y Opsina F. *Socialización política y configuración de subjetividades*. Bogotá: Siglo del hombre editores.

Rettberg, A. (2012). Construcción de paz en Colombia: Contexto y balance. En Angelika Rettberg (comp.), *Construcción de paz en Colombia*. Bogotá: Ediciones Uniandes.

# Los dispositivos neoliberales y sus resistencias en la universidad del siglo XXI

Gustavo Herrera-Urízar y Raquel Miño-Puigcercós
*Universitat de Barcelona*

## INTRODUCCIÓN

Las instituciones que ofrecen una educación formal en el siglo XXI se posicionan como aquellas que están dirigidas hacia una educación neoliberal, lo que se fundamenta por la presencia del mercado, el impacto de la globalización en la construcción identitaria y los dispositivos de la educación neoliberal[5] (*currículum*, evaluación y tecnologías digitales), lo cual genera unos efectos axiológicos y una constante rendición de cuentas en la comunidad universitaria y el sistema educativo.

Uno de los dispositivos de la educación neoliberal es el *currículum*. El *currículum* en la educación formal, se aborda bajo un modelo por competencias y está implantado en el marco europeo de educación superior a partir del Plan Bolonia, posee una explícita o implícita visión del ser humano. Sus «orientaciones» son mandatos que regulan el quehacer educativo, desde las actividades y evaluaciones que desarrolla el profesorado a partir de los programas de estudio oficiales, pasando por el tipo de participación que se espera del alumnado para cumplir con los créditos, hasta la rendición de cuentas en la gestión de la formación. Entonces el poder se expresa en la educación y es necesario preguntarnos por el sentido de ritualizar la enseñanza, los tiempos y espacios, el trabajo que realiza el profesorado y la naturalización de la vida como un continuo de acciones para ser evaluadas, como si la rendición de cuentas fuera parte de ser humanos. ¿A quién le estamos dando cuenta al responder una evaluación, al docente, a la institución o al poder que quiere diagnosticar y clasificar las singularidades (Guattari, 2006)?.

Existen otros dispositivos neoliberales en la educación, como las evaluaciones o pruebas estandarizadas para medir la calidad, las acreditaciones institucionales o evaluaciones al profesorado, la rendición de cuentas o *accountability* en los procesos de gestión de las instituciones y las tecnologías digitales aplicadas en educación (como las plataformas digitales comerciales). Las tecnologías digitales están estrechamente vinculadas al *currículum* debido a que la competencia digital debe desarrollarse tanto en el profesorado como en el estudiantado. En tiempos pandémicos, se reemplazó el espacio físico de la educación por situaciones virtuales, por lo que el conocimiento se expresaba de otra manera y los planes y programas educativos debieron rein-

5. Las características centrales que desarrolla la educación neoliberal se sostienen desde un modelo antropológico que se define como:

«l. El individualismo posesivo que eleva la propiedad privada a propiedad esencial de la naturaleza humana.
2. El ser humano es básicamente un ser de normas y de tradiciones.
3. Los seres humanos son naturalmente desiguales y sólo puede haber igualdad ante el mercado y ante la ley.
4. La libertad es individual, negativa y sólo económica.
5. El neoliberalismo en cuanto exige la sumisión de los individuos al mercado y sus leyes, cae en un individualismo autocontradictorio.» (Samour, 1998).

ventarse. Con ello vimos la estrecha relación entre el uso de plataformas digitales comerciales y el *currículum*, que no perdió relevancia, sino que se actualizó como dispositivo que normativamente debe operar.

## MÉTODO

De acuerdo a este marco, nos preguntamos: ¿cuáles son los dispositivos neoliberales en la universidad y en la escuela del siglo XXI y qué resistencias existen a este tipo de educación? Para realizar esta reflexión se desarrolla un análisis hermenéutico, que según Gadamer (1999), es un enfoque interpretativo que sirve para comprender textos y fenómenos culturales. Esto se basa en la idea de que el significado de un texto no se limita a su contenido explícito, sino que también incluye aspectos implícitos y contextuales. En el análisis hermenéutico, nos involucramos en un diálogo interpretativo con un texto, buscando comprender su significado en relación con su contexto histórico, cultural y lingüístico. Este enfoque reconoce la importancia de comprender el texto como un todo, así como detalles específicos que pueden revelar su intención y estructura semántica (Ricoeur, 2001). En resumen, el análisis hermenéutico realizado nos permite interpretar la realidad y construir o reconstruir las redes de la educación neoliberal, la universidad, la escuela, los dispositivos y potenciales resistencias.

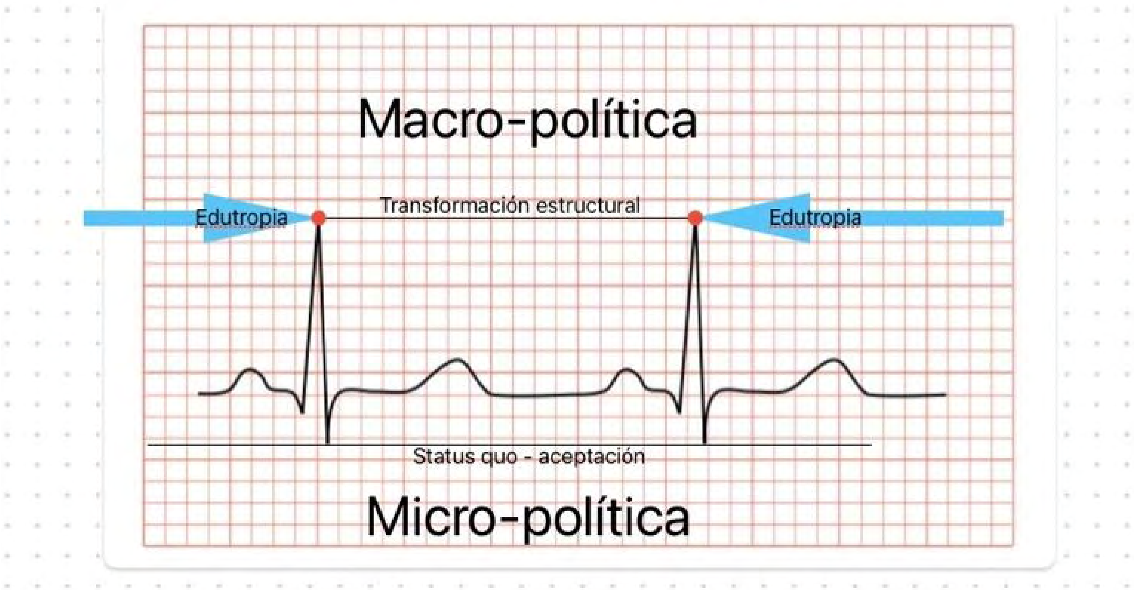
## RESULTADOS

Esta era neoliberal post pandémica propicia la necesidad de la compra de tecnologías digitales: ordenadores, tabletas, internet, celulares o móviles de última generación, relojes y audífonos inteligentes, accesorios, etc. Toda esta tecnología es parte de un proceso de subjetivación que nunca acaba, es un proceso constante y continuo de construcción identitaria dirigida hacia el consumo. La educación prepara para esta «flexibilidad» del ser humano de estar conectado con otros sin estar físicamente en un mismo espacio. Es en la educación donde se enseña que las tecnologías son parte de la vida, es lo normal, es la realidad compartida y debemos tener las competencias del siglo XXI para esta «sociedad de la información» (Bell, 1992). Tanto en la universidad como en la escuela, se va desplegando la constante necesidad de dar cuenta de lo que somos a partir de las tecnologías que en procesos formativos se traducen en evaluaciones, calificaciones, premios o castigos en las actividades que se realizan en el aula virtual o fuera de ella y se proyecta en el sujeto un operario del mercado que se auto responsabiliza desde lo que se es, desde el individualismo, gestionado por la tecnología y la realidad virtual, la apatía hacia lo social.

Todo lo anterior, nos presenta un escenario terrible a la hora de abordar una educación contemporánea que permita el desarrollo integral de un sujeto, si no, más bien, todo lo contrario, se perpetúa el disciplinamiento. Pero, ¿existen resistencias a la educación neoliberal? ¿El entramado del neoliberalismo, que se extiende tanto explícita como implícitamente, posibilita las condiciones para proyectar otras miradas y acciones?. Mediante el proyecto «Educational roadmap for transformative agency Connecting School, Community and University for social change» (Erasmus+ 2022-1-NO01-KA2020-HED-000086487) estamos escuchando las voces

del profesorado de educación secundaria que se plantean si es posible responder a este entramado de dispositivos neoliberales desde sus prácticas en el aula. Este análisis de los dispositivos neoliberales permitirá, posteriormente, indagar sobre la existencia de prácticas educativas con voluntad transformadora y de resistencia a la hegemonía neoliberal. Concretamente, se analizarán una serie de proyectos educativos diseñados en colaboración entre universidades, escuelas y comunidades con el objetivo de habilitar a las y los jóvenes a concebirse como actores capaces de incidir en la sociedad en la que viven[6].

**Gráfico 1.** *Edutropias* - Resistencias a los dispositivos neoliberales




Fuente: Creación propia

A través, de este ejercicio empírico, se pretende explorar el concepto de «edutropia» (transformación estructural) y su potencial para explicar cómo iniciativas que surgen de abajo hacia arriba (bottom-up) pueden tensionar el *status quo*, generando transformaciones estructurales a nivel macropolítico. Es fundamental, entonces, abordar la transformación social desde la perspectiva del profesorado, tanto universitario como escolar, así como plantearnos si la educación puede ser un espacio donde abordemos problemas sociales promovamos la conciencia y la sensibilidad hacia ellas.

Los resultados preliminares apuntan hacia el reconocimiento por parte del profesorado de educación secundaria de que la escuela tiene limitaciones para generar un cambio social profundo, ya que los valores y creencias que los alumnos aprenden en sus hogares también influyen en su visión del mundo. A la vez, destacan la importancia de trabajar en proyectos y actividades que aborden temas como el medio ambiente, la igualdad de género, las tecnologías digitales, los derechos LGTBIQ+ y el feminismo, ya que esto permite al alumnado conectarse de manera más significativa con estas temáticas que les preocupan, así como aprender de forma más significativa. En este sentido, también destaca la colaboración con entidades externas -como organizaciones sociales y comunitarias- para abordar estas problemáticas de manera más territorial. Según

6. Se analizarán iniciativas identificadas a través del proyecto SCU4Change (2022-1-NO01-KA2020-HED-000086487).

el profesorado, estas colaboraciones permiten al estudiantado tener un contacto directo con la realidad desde su contexto y proyectar la transformación social hacia una *edutropía,* es decir, hacia la imaginación de transformaciones en la macro política.

Además, se destaca que estos proyectos pueden tener un impacto no solo en los alumnos, sino también en el barrio y en las entidades con las que se colabora. Estos proyectos pueden generar conciencia y sensibilidad en la comunidad, así como promover cambios positivos en la sociedad. En cuanto a la definición de cambio social, el profesorado lo entiende como la lucha por la justicia social y la superación de las injusticias. Se mencionan temas como la pobreza, la discriminación, las tecnologias digitales, la salud mental y el medio ambiente como áreas en las que se busca generar un cambio. Sin embargo, se reconoce que el cambio social es un proceso complejo y que la escuela tiene un papel limitado en este sentido. A pesar de ello, se resalta la importancia de que el profesorado promueva la conciencia y la sensibilidad hacia estos problemas entre el alumnado, para que puedan convertirse en agentes de cambio en el futuro.

## CONCLUSIONES

Finalmente, se plantea la importancia de reconocer los dispositivos neoliberales tanto en las escuelas como en la universidad del siglo XXI para abordar problemas sociales en la educación y promover la transformación social a través de proyectos. Sin embargo, y a modo de reflexión final, nos preguntamos: ¿cuál es el valor de estas prácticas cotidianas que se generan en las aulas? ¿Cuál es el impacto que puede generar un/a docente al promover una visión de la tecnología o la discrimincación mediante una perspectiva crítica y reflexiva que permita comprender las dinámicas de poder que se generan en torno a ellas (Giroux, 2012)? ¿Realmente pueden activarse procesos de transformación de las estructuras sociales desde los centros educativos?

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Bell, D. (1992). *The coming of post-industrial society; a venture in social forecasting.* - New York, Basic Books [1973]. - [traducción: Advenimiento de La Sociedad Post-Industrial . - Alianza - ISBN: 8420621498.]. p. 507.

Gadamer, H. G. (1999). *Verdad y Método I*, Salamanca: Sígueme.

Giroux, H. (2012) *Education and the crisis of public values.* Peter Lang.

Guattari, F. (2006) *Micropolítica: cartografías del deseo.* Madrid: Traficantes de Sueños.

Ricoeur, P. (2001). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II.* Buenos Aires: F.C.E.

Samour, H. (1998) Aspectos ideológicos del paradigma neoliberal. *Realidad, revista de ciencias sociales y humanidades*, 66: 603-617.

# Utopía y voluntad. Reforma universitaria y reforma del plan de estudios de la licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires

Flora María Hillert
*Universidad de Buenos Aires*

## LA REFORMA UNIVERSITARIA DE CÓRDOBA

*«...los trabajadores del futuro serán todos universitarios.»*
(Pepe Mujica, Entrevista diario Página 12, 19 de abril de 2018)

*«...todas las ciudades del futuro serán ciudades universitarias».*
(Deodoro Roca, citado por Tatián, D. 2017)

La Reforma del 18, de profundo sentido latinoamericanista, es considerada una Revolución Universitaria que se enlaza con el Mayo y Junio francés, acaecido cincuenta años después (Tatián, D., 2017)[7]. La Reforma estableció los principios de la Universidad autónoma, cogobernada, con concursos periódicos de profesores y funciones de docencia, investigación y extensión. Enfrentó el pensamiento autoritario y dogmático desde el pensamiento crítico, y levantó las banderas de una universidad al servicio del pueblo y de la emancipación humana.

A pesar de los embates neoliberales, en la línea de la Reforma Universitaria, en Argentina la Ley de Educación Nacional 26.206 de 2006[8] dice en su Art. 2 que «La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado.» Y en su Art. 10, que «El Estado nacional no suscribirá tratados bilaterales o multilaterales de libre comercio que impliquen concebir la educación como un servicio lucrativo o alienten cualquier forma de mercantilización de la educación pública.»

La gratuidad universitaria fue instituida por el primer peronismo, y la Ley 27.204 de 2015[9] enfatizó la gratuidad y el ingreso irrestricto para todo el nivel superior y universitario. Ambos rasgos hacen de la universidad argentina un ámbito no elitista y ampliamente inclusivo.

En 1918 irrumpieron en la Universidad las nuevas capas medias. Hoy, en especial a través de las nuevas Universidades ubicadas en el conurbano de la Ciudad de Buenos Aires y también en otras jurisdicciones, la inclusión llega a sectores trabajadores de menor poder adquisitivo: hay Universidades con un 80% de estudiantes que son la primera generación universitaria en sus fa-

7. TATIÁN, Diego. La Reforma universitaria en disputa. Por - FM La Patriada. Discurso pronunciado en el acto de colación de grados, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, junio de 2017. https://www.fmlapatriada.com.ar/la-reforma-universitaria-disputa-diego-tatian/

8. Ley N° 26.206 de Educación Nacional -Argentina.gob.ar (https://www.argentina.gob.ar › glosario › ley26206)

9. Ley 27204/2015- Implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de Educación Superior. (https://www.argentina.gob.ar › normativa › nacional)

milias. Ciertamente no todos los ingresantes culminan sus estudios, pero su paso por la Universidad incide en la apropiación de la cultura académica general y en su protagonismo ciudadano (Coraggio, J. L. y Vispo, A., 2001)[10]

Una nueva Reforma universitaria debería pensar ya no en una Universidad al servicio del pueblo, sino en una Universidad popular, por su matrícula, sus objetivos, sus contenidos, su régimen académico.

Este enfoque que persiste desde 1918 entiende los estudios superiores como derecho y no como mercancía. Y prueba su «eficacia», su «pertinencia», en el arraigo territorial para mejorar, junto con otros agentes económicos y populares no universitarios, las condiciones de vida de los habitantes.

## LOS SUCESIVOS PLANES DE ESTUDIO DE EDUCACIÓN EN LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Si bien en el centenario de la Reforma se debatió la necesidad de una nueva o Segunda Reforma Universitaria, el clima de época no permite avizorar cambios de esa profundidad revolucionaria. Sin embargo, son tiempos en que ciertas reformas tienen una direccionalidad fuertemente innovadora. Eso sucedió con la aprobación del nuevo Plan de Estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de 2016 en la Universidad de Buenos Aires.

La Carrera de Ciencias de la  Educación se creó en 1957 para reemplazar a la vieja Carrera de Pedagogía. El cambio de nombre trajo aparejado un cambio de paradigma. La Carrera de Pedagogía tenía fuertes componentes filosóficos, antropológicos y culturales; tomaba al objeto educativo como un todo, proponía una intervención práctica y fines utópicos valorativos (Carlino, F., 1993).[11] La Carrera de Ciencias de la Educación propuso un viraje hacia un enfoque científico y profesional. Mantuvo un equilibrio entre espacios científicos y filosóficos, pero fragmentó el objeto educación estudiándolo desde las ciencias puras, «aplicadas» a la educación. (Carlino, F., op cit; Hillert, F. M.,2003[12].).

Más tarde, en la misma lógica, el Plan 1985 eliminó directamente la materia Pedagogía reemplazándola por dos asignaturas descriptivas del fenómeno - Educación I y Educación II-, mantuvo un solo espacio curricular de filosofía. De este modo lo utópico y lo valorativo cedieron ante el pragmatismo que caracterizaría a las décadas 80’ y 90’ del siglo XX.

10. CORAGGIO, José Luis y VISPO, Adolfo (coordinadores). Contribución al estudio del sistema universitario argentino. Consejo Interuniversitario Nacional (CIN)/ Miño y Dávila Editores, Buenos Aires. 2001.

11. CARLINO, Florencia. «Transformaciones en la Carrera de Ciencias de la Educación en la UBA: un recorrido histórico de algunos problemas actuales». Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Buenos Aires. 1993. Núm. 3. (pp 48-58)

12. HILLERT, Flora María. *«Las Ciencias de la Educación y la revolución paradigmática».* Ficha de Cátedra. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires. 2003.

## El Plan de Estudios 2016[13]

El nuevo Plan supera la fragmentación del Ciclo superior integrando las perspectivas académicas y profesionales, recupera la Pedagogía como campo disciplinar especifico (Naidorf, J. y C. López Ordóñez, 2022)[14]; toma en cuenta la formulación de nuevos temas y problemas educativos, el desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación, y la multiplicación y diversificación de formas, ámbitos y agentes educacionales. Además, curriculiza la actividad de Extensión o comunicación universitaria a través de Prácticas Sociales Educativas.

Leemos en los Fundamentos del Plan que docentes, estudiantes y graduados acordaron llevar a cabo una reforma que contemplara las transformaciones - epistemológicas, científicas y tecnológicas - ocurridas en la sociedad, en la cultura y en la educación.

El Plan explicita que se dirige a la formación de profesionales e intelectuales comprometidos con el curso soberano de las naciones latinoamericanas en el contexto mundial. Reconoce que los/las licenciados/as en educación se desempeñan en múltiples ámbitos educativos, que exceden el sistema escolar, en espacios y contextos heterogéneos. Y «Toma en cuenta a todos los sujetos a lo largo de la vida: infantes, niños, adolescentes, jóvenes, adultos jóvenes y adultos mayores. Forma profesionales que se desempeñarán como docentes, formadores, instructores, capacitadores, animadores, investigadores, evaluadores, planificadores, diseñadores, supervisores, asesores, intervencionistas institucionales, coordinadores o participantes de equipos de trabajo.»

Prescribe que todas las unidades de enseñanza formarán en habilidades de estudio; de este modo los procesos de metacognición integran explícitamente los contenidos del Plan de Estudios.

## Aspectos en debate

### *Competencias y saberes*

Del mercado provino la controvertida noción de «competencias», de distintas raíces gnoseológicas. Pueden rastrearse componentes de esta noción en la diferencia aristotélica entre potencia y acto, en la lingüística chomskiana, y en la teoría de la comunicación de Habermas.

Pero en la década del 90', en tiempos de crecimiento del neoliberalismo y hegemonía de las ideas de la escuela económica de Chicago, un Director del Instituto Nacional de Educación Tecnológica de Argentina formulaba que la educación debía abordar la *«...formación de competencias para preparar individuos competentes, que puedan competir en una sociedad cada vez más competitiva»* (Albergucci, R. H., 1994, en Hillert, F.M., 2011: 84[15]; Meirieu, P., 2019[16]). Es decir que las competencias no entraban al campo educacional para preparar la capacidad de hacer, sino para formar en los principios de la competitividad, de acuerdo con una sociedad meritocrática, en la que impera el darwinismo social y se admite que haya ganadores y perdedores. Nuestros claustros acordaron rechazar el modelo de competencias y trabajar guiados por el concepto de saberes necesarios.

---

13. Plan de Estudios de Ciencias de la Educación. Licenciatura. 20161214 CS 6198. http://academica.filo.uba.ar/plan-de-estudios-ciencias-de-la-educacion

14. NAIDORF, Judith y LÓPEZ ORDÓÑEZ, Catalina «La poiesis de la pedagogía» analecta polit/ Vol 12/No 23 julio-diciembre /Medellín, Colombia. 2022.

15. HILLERT, Flora María. *Políticas curriculares, Sujetos sociales y conocimiento escolar en los vaivenes de lo público y lo privado*. Colihue. Buenos Aires. 2011.

16. MEIRIEU, Phillipe. «Riquezas y límites del enfoque por 'competencias' del ejercicio de la profesión docente hoy» (Trad. P. Montenegro). *Pedagogía y Saberes*, 50: 97–108. 2019.

La noción de saber excede al conocimiento científico. Incluye al conocimiento técnico, artístico, artesanal, ético; y también a la sabiduría del oficio, y a la prudencia reclamada por la praxis.

## EL CICLO ORIENTADO

Este Plan supera la fragmentación anterior del Ciclo superior en orientaciones Académicas y Profesionales, mediante orientaciones que integran en cada una de ellas las perspectivas académicas y profesionales.

El Ciclo de Formación Orientada conjuga la formación teórica y práctica en cada área del conocimiento, y para ello ofrece en cada una el denominado Proyecto II, de Investigación en el área específica, y el denominado Proyecto III, de Práctica Profesional en el área específica.

## LA PEDAGOGÍA

El nuevo Plan de Estudios restituyó la asignatura Pedagogía, que había sido excluida en 1985. Al hacerlo tuvo en cuenta la necesidad de un espacio que sintetizara el objeto de estudio educativo como totalidad compleja superando la fragmentación de los abordajes analíticos desde las disciplinas particulares; que trabajara sobre la construcción de valores y sentidos personales y sociales; que conceptualizara a la educación - no a la enseñanza, objeto de las didácticas - no sólo como fenómeno ni sólo como teoría, sino como praxis; que diera cuenta de grandes corrientes y autores pedagógicos.

## VACANCIAS

A siete años de la aprobación y puesta en marcha del nuevo Plan de Estudios, podemos constatar entre sus deudas algunas vacancias emergentes: entre ellas el ambientalismo, el feminismo, y la formación artística.

Un siglo después de la Reforma, la lucha por la democratización universitaria continúa, porque hoy se enfrentan el modelo elitista, que persigue la meritocracia, la excelencia y el ranking, con el modelo que reconoce el acceso a la educación superior como un derecho humano universal.

# ¿Por qué los ensayos universitarios siguen resultando tan alienantes? Reflexiones sobre la autonomía, el reconocimiento social o la fetichización de las calificaciones en el contexto de la enseñanza universitaria

Jaime Ibáñez Cano
*Unidad de Educación Terapéutica – Generalitat Valenciana*

Parece que el ensayo se abre camino como instrumento de evaluación en las aulas universitarias en detrimento del examen (un ejemplo claro es la instauración del TFG de forma generalizada). No cuestionaremos este avance sino que sea el final del camino. Reconstruyendo la cuátruple categorización marxiana de la alienación defenderemos que, aunque los ensayos podrían no ser considerados alienantes si evaluáramos aisladamente la actividad de escribirlos (1) y la apropiación del escritor de su propio ensayo (2), pero estas dos relaciones no se pueden aislar (Wolff, 2002) de las relaciones sociales con los demás que se forjan o no a raíz del ensayo (3) y su relación con la esencia humana (4). Y, como estas dos últimas suelen ser alienantes, las demás también devienen más alienadas.

## LA ALIENACIÓN EN EL EXAMEN

En primer lugar, propondremos los dos primeros síntomas de alienación respecto a la actividad de trabajar (1) y sus frutos (2): (1) «X trabajador deviene alienado de la actividad de trabajar sii no puede desarrollar en ella sus potencialidades autónomamente.» (Jaeggi, 2014, p. 13).

Y como consecuencia de (1) comprendemos cómo Marx se inspira en Hegel para (2): «X trabajador deviene alienado de los frutos de su trabajo sii X no los reconoce como la representación y la objetivación de su libre creatividad y subjetividad, de tal manera, que tampoco logra tomar conciencia de su identidad en constante construcción a través de su incesante trabajo.» (Seayers, 2011, pp. 289-290)

Desde estas dos reconstrucciones y, en contraposición a los exámenes, los ensayos sí promocionan la autonomía del estudiante al dejar abierto cómo resolverlo. En el examen el contenido y la manera de resolverlo se plantea como algo marcado previamente. La máxima muestra de autonomía es que el estudiante busque en otras fuentes explicaciones alternativas del contenido marcado.

La mejor defensa de los exámenes sería prepararlos de manera que, en vez de memorización, se requirieran constantemente de nuevos razonamientos. *Nuevos porque no se han visto en clase previamente pero accesibles porque al ser lo suficientemente similares se encontran en la llamada zona de desarrollo próximo. Este formato permitiría, en algunas interpretaciones de «autonomía», cumplir con (1) pero habría muchas salvedades para cumplir con (2). Primero, el alumno debería sentirse genuinamente interesado por ese contenido impuesto para que se lograra identificar con el resultado de su examen. Y segundo, aún así, un examen seguiría sin ser el

lugar ideal para el desarrollo de esa creatividad debido a su fija estructura en la que se esperan respuestas muy concretas y prototípicas (por mucho que sean nuevas para los estudiantes). Y, tercero, aún en el caso en que se flexibilizaran las respuestas aceptadas, sus limitaciones temporales tampoco permitirían desarrollar satisfactoriamente las ideas propias.

Sin embargo, el problema insalvable es que el examen aísla al alumnado, la tienen que hacer solos. Y lo que es peor les pone a competir por la mejor nota. Competición que se podría llevar por delante cualquier cooperación y ayuda mutua previa al examen.

## LA ALIENACIÓN EN EL ENSAYO

Aunque por todo lo dicho en los tres últimos párrafos el ensayo es mejor formato que el examen, este tampoco está exento de relaciones sociales alienantes tal y como este se suele presentar en las universidad. Transformemos (1) y (2), que consideraban la alienación del trabajador aislado, para ver cómo de importante es el reconocimiento de otros al trabajo propio: (3) «El trabajador X deviene alienado respecto a los demás sii no es reconocido socialmente por su trabajo y, a partir de ese reconocimiento mutuo del trabajo (Leopald, 2022, sección 3), comenzar tanto a establecer relaciones positivas con sus iguales como a lograr una autoimagen positiva de su rol en la sociedad. (Burkit, 2019, pp. 52-54)»

Un mínimo aceptable para cumplir con (3) es que hubiera algún tipo de reconocimiento de sus conciudadanos a cómo su trabajo satisface alguna necesidad social. Sin embargo, el ejemplo siguiente pone de relieve que la naturaleza social del trabajo debe ser concebida de más radical: este es el Burosque, que confeccionaron los habitantes de Bureta (Zaragoza). En la imagen 1 se aprecia cómo estos vecinos confeccionaron cooperativamente todo un mágico museo bosquil. Cuando los lazos de la comunidad se estrechan por un objetivo común y su consecución es palpable, los ciudadanos toman conciencia de sí como pueblo. Gracias al *Burosque* ya no une sus hogares solo una carretera sino que se genera una conciencia de comunidad y solidaridad compartida. Si hay una competición entre ellos, no debería ir más allá de ver quién hace la mejor aportación a ese objetivo común que sigue siendo el fundamental.



**Imagen 1.** Burosque

En contraposición con este ejemplo ideal podemos apreciar porqué las relaciones sociales que se entrelazan a raíz del ensayo están alienadas. Aunque en el mejor de los casos el ensayo no sea una mera abstracción metafísica y proponga mejoras para la sociedad, ¿qué otro *feedback* va a recibir más que una calificación extensamente comentada del profesor? ¿recibirá comentarios

de sus compañeros de clase o facultad? ¿o de esos ciudadanos para los que su propuesta iría dirigida? ¿le ofrecerá trabajo alguna empresa que pudiera aplicar su propuesta? O de manera más general, ¿ha sido ese ensayo el medio para establecer relaciones de reconocimiento mutuo?

Definitivamente, no es la ausencia de relaciones sino que las forjadas alrededor del ensayo están alienadas. R. Hall (2018, pp. 161-182; 2022) analiza esta alienación en el ámbito de la investigación universitaria. A partir de la de Hall, nuestra tesis es que este tipo de relaciones viciadas se destilan desde la investigación universitaria a las aulas. Por ejemplo, el estudiante al igual que el investigador sufre la división del trabajo al estudiar asignaturas estancas y tantas veces aisladas de la sociedad. O, de la misma manera que el investigador sufre la fetichización del valor de los papers, que solo se mide en las métricas de las citas o en la rentabilidad de su aplicación, el trabajo del colegial también se reduce al número obtenido en su calificación. Y aún hay más, tanto alumno como profesor deben competir con sus pares por la adjudicación de los escasos proyectos de investigación o becas. O en su vertiente más ideologizada, todos ellos escriben sus ensayos seguros de que sus egos les otorgarán la victoria sobre los demás, destacando así entre la impersonal multitud.

En definitiva, todas estas herramientas a través de las cuales el capital convierte al conocimiento en un mercado, crean un ambiente impersonal e individualista que dificulta la cooperación entre investigadores (lo que hace que estos tampoco lo planteen como método en sus clases). Todo ello, cuando está demostrado que el sentimiento de satisfacción y reconocimiento por la consecución de objetivos comunes dentro de un equipo motiva más que el miedo a perder (Kohn, 1992, p. 205). Y aunque el deseo de ser mejor que los demás también motive, como dice Felber, esta motivación es problemática:

> «En este punto deberíamos referirnos a la autoestima. Aquel que relaciona su propio valor con ser mejor que los demás depende completamente de que los demás sean peores. Desde un punto de vista psicológico se trata de un narcisismo patológico. (…) Lo sano sería nutrir nuestra autoestima de acciones que nos gustara realizar, elegidas libremente y por tanto dotadas de sentido. Si nos centráramos en ser nosotros mismos en vez de en ser mejores, nadie saldría perjudicado ni habría necesidad de que existieran perdedores.» (2012, p. 39)

Desde la fetichización de las calificaciones finales podemos comprender cómo se produce la alienación de la esencia humana (4): «El trabajador X deviene alienado de su esencia humana creativa y social sii al no verse reconocido en (1), (2) o (3) acaba viendo al trabajo solo como un medio para su subsistencia, como lo hace el resto de animales».

Apliquemos (4) a las calificaciones del ensayo. Marina Morales (2022) resume resultados de diferentes experimentos apuntando que devolviendo a los estudiantes su trabajo con comentarios (pero sin la calificación) aprenden al rededor de un 30% que añadiendo la calificación. En este sentido, los pedagogos Dylan Wiliam y Black Paul (2004, p. 25) insisten en que lo más importante del *feedback* es cómo se le enfoca al alumnado para que no lo interprete como un mero ataque a su autoestima si suspende o como un refuerzo a su ego si es sobresaliente. Y nada más lejos de la realidad, la manera de entregar estas calificaciones en la universidad no suele cuidar este tipo de consideraciones pasando de ser un medio para valorar el trabajo a un fin en sí mismas. Dada su importancia en la competición por proyectos o becas suplantan en importancia tanto

al mismo ensayo como a los comentarios del profesor y, por supuesto, a la naturaleza creativa, propositiva y social humana (4).

## CONCLUSIONES Y ALGUNAS PROPUESTAS TENTATIVAS

Por un lado, el examen es en sí mismo alienante solo porque su estructura interna no permite ni el desarrollo autónomo del estudiante (1) ni que este, en consecuencia, pueda ver en el examen resultante un objetivación de su trabajo (2). Por el otro lado, en el ensayo es más bien el mal uso social en el que se inserta (3): su valor se reduce a la fría calificación numérica que, a su vez, es la herramienta para entrar en competición por proyectos o becas. Competición e impersonalidad. Quizás esto podría cambiar si se crearan comunidades para la realización y compartición de los ensayos en las nuevas clases prácticas en los grados universitarios o en seminarios universitarios; o si los ensayos se realizaran alrededor de proyectos de aprendizaje servicio, prácticas en empresas o colaboraciones con la sociedad civil. Pero sin duda, integrar al ensayo en la estructura de las clases regulares para trabajarlos de manera conjunta tanto mientras se escriben, como a la hora de dar un *feedback*. En definitiva, el ensayo no debería ser un fin en sí mismo sino que debería ser un medio para crear relaciones sociales en las que aplicar lo aprendido y sentir que el trabajo es reconocido.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Black, P. & Wiliam, D. (2004) «The Formative Purpose: Assessment Must First Promote Learning». Teachers College Record, 106(14).

Burkit, I. (2019). «Alienation and emotion: social relations and estrangement in contemporary capitalism», *Emotions and Society*, vol.1 no.1.

Felber, C. (2012). *La economía del bien común*. Barcelona: Planeta.

Jaeggi, R. (2014). *Alienation.* New York Chichester: Columbia University Press.

Kohn, A. (1992). *No contest. The case against Competition. Why we lose in our race to win*. New York: Houghton Mifflin Company.

Hall, R. (2018). *The alienated academic: The struggle for autonomy inside the university.* London: Palgrave Macmillan.

Hall, R. (2022). «Alienation and Education». En *Encyclopaedia of Marxism and Education*. Brill.

Leopold, D. (2022) «Alienation», The Stanford Encyclopedia of Philosophy. https://plato.stanford.edu/archives/win2022/entries/alienation/

Morales, M. & Fernández, J. (2022) *La evaluación formativa*. Ediciones SM.

Sayers, S. (2011) «Alienation as a critical concept». *International Critical Thought.* 1:3, 287-304.

Wolff, J. (2002). *Why Read Marx Today?* New York: Oxford University Press.

# Buscando nuevas formas de ser profesor en la universidad

Jairo Jiménez Villamizar
*Universidad de La Sabana*

En el entorno funcional de la universidad, aunque la docencia es indudablemente importante, los objetivos de las instituciones cada vez parecen alejarse más de sentidos y prácticas estrictamente académicas (Laiho, Jauhiainen, & Jauhiainen, 2022). En el entorno universitario, el profesor es visto a menudo como un implementador de políticas e iniciativas (Hordern, 2015) o como un facilitador del aprendizaje, especialmente a partir de las transformaciones en la educación superior de un enfoque centrado en la enseñanza a uno centrado en el aprendizaje (Trautwein, 2018). Asimismo, las identidades y el desarrollo profesional de los profesores están siendo predefinidos tanto por nociones instrumentales que demarcan sus futuras funciones, así como por un mayor énfasis en la rendición de cuentas (Buchanan, 2015). En este contexto, existe un sentido precario de identidad para quienes se dedican a la enseñanza, especialmente cuando se cuestiona cada vez más el papel del profesor universitario e incluso su necesidad en algunos entornos de aprendizaje innovadores.

Sin embargo, más allá de una crítica al contexto de la enseñanza universitaria, esta presentación propone una reflexión sobre el sentido de la actividad docente. El argumento se fundamenta en el simple principio de que el significado educativo de la enseñanza es algo más que facilitar el aprendizaje o mejorar los resultados de los estudiantes. De acuerdo con Biesta «deberíamos considerar al docente como alguien que, en el sentido más general, aporte algo nuevo a la situación educativa, algo que no estaba allí de antemano» (2017). Por lo tanto, se plantea que la identidad docente no se basa en formas preestablecidas (expectativas, identidades preexistentes o cultura de gestión), sino en algo que toma forma en la acción presente (actitudes y disposiciones). Por lo tanto, la *forma del profesor* no es el resultado de un proceso, sino algo que ocurre en la escena de la enseñanza.

En un sentido específico, lo que se propone aquí es que la enseñanza no requiere formas específicas de profesionalismo; por el contrario, en muchos casos, requiere momentos de *de-formación profesional* que permitan al profesor hacer una pausa en su pericia para optar por una actitud exploratoria hacia el conocimiento del mundo. En otras palabras, el profesor no es sólo alguien que transmite lo que sabe, sino también alguien interesado en estudiar lo que no sabe. Es precisamente en estos momentos cuando el profesor deja de ser un experto para convertirse en un *amateur*, alguien que se interesa y lo hace por amor (véase Masschelein y Simons, 2013). Así, enseñar implica de alguna manera el estudio de lo incierto, donde lo extraño y desconocido puede revelarse. Cuando esto sucede, la forma del profesor emerge como parte del ejercicio compartido de estudiar algo que pasa a ser de interés para todos los reunidos en la escena de la enseñanza.

## EL ESCENARIO DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD

Es crucial destacar que el entorno funcional de la universidad, aunque problemático para entender el papel del profesor en la educación, no deja de lado otras posibilidades de existir en la universidad. En el caso del académico, si bien se encuentra inmerso en la obsesión universitaria por las métricas y los rankings (Barnes, 2014; Gruber, 2014), así como en prácticas y técnicas gerenciales derivadas del sector privado (Laiho, Jauhiainen, & Jauhiainen, 2022), su práctica docente ofrece la posibilidad de desligarse de tales orientaciones de perfil (Masschelein & Simons, 2018).

En esa línea, un artículo reciente de Amanda Fulford (2022) presenta un análisis de algunos de los signos de la crisis de la universidad contemporánea. Sin embargo, su perspectiva es que, en lugar de asumir que la universidad tiene problemas, necesitamos reconocerla como un lugar que provoca problemas, que agita la mente. Otros autores también comparten la preocupación por entender la universidad en términos distintos a una «fábrica de conocimiento» (Simons & Masschelein, 2009a; Biesta, 2011; Wright, 2017; Masschelein & Simons, 2018; Hil, Lyons, & Thompsett, 2021; van Houtum & van Uden, 2022). Entre tales desarrollos teóricos, algunos se fundamentan en el reconocimiento de la universidad como tiempo y espacio de estudio colectivo. Masschelein & Simons (2018), por ejemplo, sugieren recordar la universidad como universitas studii (una asociación para el estudio). Un componente esencial de esta idea originaria de la universidad, plantean los autores, es el énfasis en la investigación como prácticas de hacer algo público y reunir a un público alrededor de actividades de estudio. Más concretamente, en esta forma particular de universidad, la investigación requiere exposición pública, no sólo para producir algo que se publique al final, sino para participar en «formas pedagógicas» de estudio que promulguen movimientos colectivos de pensamiento. Según los autores, esto es lo que ocurre en las conferencias y seminarios.

Para comprender estas posibilidades, debemos superar el marco pedagógico entre las teorías del aprendizaje basadas en enfoques centrados en el aprendiz o en el currículo que se centran en las necesidades y el rendimiento. El problema, más allá de los cambios en las prácticas pedagógicas, es que ha cambiado la forma de percibir a los profesores y sus funciones en el aula. Lo que parece olvidarse es que la educación es también una cuestión de existencia en el mundo, y que los profesores tienen un importante papel que desempeñar para llamar la atención sobre las cosas del mundo. Según Vlieghe & Zamojski (2019), la educación siempre ocurre en relación con el estudio de una cosa concreta, por ejemplo, una materia. En ese sentido, aquello que hace único al profesor es el amor por la materia de estudio y su tarea fundamental es justamente mostrarles a sus estudiantes que esa materia realmente importa. En otras palabras, para ellos, es el enamoramiento, no por alguien sino por una cosa, lo que define el «ser-un-profesor» (2019).

Mi punto, entonces, es que la identidad docente no es un proceso (de perpetua incompletitud) en el que los individuos están constantemente eligiendo, alterando y modificando sus identidades (ver Scanlon, 2011), sino es más bien un estado de ser y estar en el presente. En la escena de la enseñanza, por lo tanto, los profesores, los estudiantes y las cosas reciben significado debido a las actividades que tienen lugar en el tiempo y el espacio de ese acontecimiento.

Enseñar, por tanto, significa posibilitar encuentros entre los estudiantes y el mundo, llamar su atención y provocarlos a que se expongan activamente a la experiencia del no-saber. La enseñanza así entendida no está predeterminada ni dictada por intenciones preexistentes, más bien podría describirse como una experiencia que busca afectarnos (profesores y estudiantes) con to-

dos nuestros sentidos y viene acompañada de incertidumbre y también de riesgo (Biesta, 2022). De esta manera, podemos discutir el papel del profesor en la universidad en términos diferentes. Como se ha elaborado, aunque el aprendizaje es importante en la universidad, enseñar es mucho más que aprender. Además, ser profesor se refiere a una actividad más que a un título o al desarrollo de una profesión. Durante un acto de enseñanza se hace algo a alguien que afecta y produce un cambio en los implicados. Sin embargo, estos encuentros no sólo están relacionados con el aprendizaje de algo (por ejemplo, una habilidad o un concepto), o en demostrar la maestría en una materia; por el contrario, estos encuentros están relacionados con formas de existir en el mundo, de cómo nosotros, como seres humanos, «vivimos con» otras personas y cosas en el mundo.

Cabe mencionar tres cosas al respecto: en primer lugar, la acción del profesor no se limita en centrarse únicamente en las intenciones del curso (por ejemplo, objetivos de aprendizaje, desarrollo de competencias) – es decir en lo que quiere hacer el profesor en su clase -, enseñar es también una cuestión de presentar algo importante del mundo y llamar la atención sobre ello. En este sentido, podríamos decir que el enfoque pedagógico se transforma en un gesto de mostrar algo que importa y en seducir la atención del estudiante. En segundo lugar, la presentación que hace el profesor no es suficiente, es necesario lograr que el amor que siente el profesor por lo que enseña logre compartirse, y esto se logra durante los momentos de estudio que puede llegar a provocar un profesor (Jiménez, 2020). Estudiar requiere exponerse activamente a ser afectado por lo que tenemos frente a nosotros, y en lugar de producir resultados y soluciones, suele provocar nuevos problemas y agitar las mentes de los estudiantes. Además, podríamos decir que la tradicional función académica de resolver problemas (en la investigación) y aliviar preocupaciones (en la enseñanza) se transforma durante el estudio en la acción de un amigo que provoca la desorientación pedagógica con nuevas preguntas sobre nuestra existencia en y con el mundo. Y, en tercer lugar, retomando a Masschelein & Simons (2013), la escena de la enseñanza descansa, de manera importante, en el amateurismo del profesor. Los gestos educativos, mencionados anteriormente, no se basan en la profesionalización del profesor, por ejemplo, en el nivel de dominio de competencias para dirigir su trabajo (competencia) o en seguir las teorías correctas científicamente probadas para enseñar (evidencia) (véase Biesta, 2012), sino que estos gestos emanan de actos de amor. El profesor amateur (quien enseña por amor) «es alguien que ama su asignatura o materia, que se preocupa por ella y le presta atención» (Masschelein & Simons, 2013, p.67). Enseñar, por lo tanto, implica compartir el amor por algo con nuestros estudiantes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Barnes, C. (2014). The Emperor's new clothes: the *h* -index as a guide to resource allocation in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, *36*(5), 456–470. https://doi.org/10.1080/1360080X.2014.936087

Biesta, G. (2011). How Useful Should the University Be? On the Rise of the Global University and the Crisis in Higher Education. *Qui Parle*, *20*(1).

Biesta, G. (2012). Giving Teaching Back to Education: Responding to the Disappearance of the Teacher. *Phenomenology & Practice*, *6*(2), 35–49. https://doi.org/10.29173/pandpr19860

Biesta, G. (2017). El bello riesgo de educar. Grupo SM.

Biesta, G. (2022). *World-Centred Education: A view for the present*. Routledge.

Buchanan, R. (2015). Teacher identity and agency in an era of accountability. *Teachers and Teaching*, *21*(6), 700–719. https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044329

Fulford, A. (2022). La universidad como alborotadora. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, *34*(2), 1-22. https://doi.org/10.14201/teri.27819

Gruber, T. (2014). Academic sell-out: how an obsession with metrics and rankings is damaging academia. *Journal of Marketing for Higher Education*, *24*(2), 165–177. https://doi.org/10.1080/08841241.2014.970248

Hil, R., Lyons, K., & Thompsett, F. (2021). Transforming Universities in the Midst of Global Crisis. In *Transforming Universities in the Midst of Global Crisis*. https://doi.org/10.4324/9781003021117

Hordern, J. (2015). Teaching, teacher formation, and specialised professional practice. *European Journal of Teacher Education*, *38*(4), 431–444. https://doi.org/10.1080/02619768.2015.1056910

Jiménez, J. (2020). Finding Moments of Studying: Being a Studier in the University. *Philosophy and Theory in Higher Education*, *2*(3), 31–48. https://doi.org/10.3726/PTIHE032020.0003

Laiho, A., Jauhiainen, A., & Jauhiainen, A. (2022). Being a teacher in a managerial university: academic teacher identity. *Teaching in Higher Education*, *27*(2), 249–266. https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1716711

Masschelein, J., & Simons, M. (2013). *In defense of the school: A public Issue*. Leuven: E-ducation, Culture & Society Publishers.

Masschelein, J., & Simons, M. (2018). The University as Pedagogical Form: Public Study, Responsibility, Mondialisation. In *Past, Present, and Future Possibilities for Philosophy and History of Education* (pp. 47–61). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-94253-7_4

Scanlon, L. (2011). 'Becoming' a Professional. In *«Becoming» a Professional* (pp. 13–32). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-1378-9_1

Simons, M., & Masschelein, J. (2009b). Towards the Idea of a World University. *Interchange*, *40*(1), 1–23. https://doi.org/10.1007/s10780-009-9087-2

Trautwein, C. (2018). Academics' identity development as teachers. *Teaching in Higher Education*, *23*(8), 995–1010. https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1449739

van Houtum, H., & van Uden, A. (2022). The autoimmunity of the modern university: How its managerialism is self-harming what it claims to protect. *Organization*, *29*(1), 197–208. https://doi.org/10.1177/1350508420975347

Vlieghe, J., & Zamojski, P. (2019). *Towards an Ontology of Teaching* (Vol. 11). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-16003-6

Wright, S. (2017). Can the University be a Liveable Institution in the Anthropocene? In *The University as a Critical Institution?* (pp. 17–37). SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6351-116-2_2

# Formación humanista: precisiones y proyecciones

Ricardo López Pérez y Martín Saavedra Campos
*Universidad de Chile*

«Muchas cosas asombrosas existen; con todo, nada es más asombroso que el ser humano».
Sófocles | *Antígona*

Dentro de los propósitos declarados por muchas instituciones universitarias, es habitual ofrecer una formación de calidad. Es necesario, en tal sentido, hacer una labor de precisión conceptual para poner a la vista los significados implicados. En forma señalada, el Plan de Desarrollo Institucional 2017-2026 de la Universidad de Chile, establece un objetivo formativo de especial profundidad: «Asegurar una formación de calidad, en cuanto sea integral, inter y transdisciplinaria, basada en problemas y desafíos de interés público, impulsando la formación humanista, la creatividad y el pensamiento crítico en todos los niveles de formación (Pregrado, Postgrado y Educación Continua)».

Este objetivo acude a conceptos que no tienen un significado unitario. Al margen del imperativo institucional de garantizar el cumplimiento de semejante propósito, es necesario resolver una cuestión previa asociada a los significados comprometidos.

En síntesis, se asume para estos fines que el concepto de Humanismo tiene aquí un carácter nuclear. Eso significa que otros conceptos, polisémicos todos ellos, como calidad, formación integral, disciplinas del conocimiento, pensamiento crítico y creatividad, pueden ser comprendidos al interior de su universo de significados. En particular, formación integral, pensamiento crítico, y creatividad, más otros implícitos en el párrafo citado (ética, historia, libertad, identidad), pueden concebirse apropiadamente subsumidos en la noción amplia de Humanismo.

Humanismo es un vocablo con historia y pleno de significados. Polisémico por excelencia y con largas raíces, inicialmente está asociado con una corriente espiritual del Renacimiento que contempla una alta valoración del ser humano, y de la humanidad como un valor supremo. Se aplica a un movimiento surgido en Italia hacia finales del siglo XIV, y luego extendido a Europa durante los siglos XV y XVI. Al margen de este origen situado, ha tenido un despliegue amplio que desborda esos límites, llegando a nuestros días con apreciable vitalidad.

Designa una concepción general de la vida fundada en la superioridad de la condición humana. Se afirma en la creencia firme en los recursos que posee el propio ser humano para asumir su desarrollo, impulsar sus búsquedas y lograr su plenitud. Con un fuerte énfasis en los valores de la creatividad, libertad y la felicidad, así como en los derechos humanos universales. Un foco fundamental en el hombre y sus problemas; el ser humano como un microcosmos, una totalidad en sí misma, permanentemente en proceso de ser, como posibilidad.

En su génesis, Humanismo viene de *humanitas* (humanidad), vocablo que dio lugar a *studia humanitas* (maestro de humanidades), que inicialmente se ocupaba de disciplinas como gramática, retórica, poesía, historia y filosofía moral. Estos vocablos se usaron en Roma antes de nuestra era, y aludían a una forma de educación genuinamente humana.

En el siglo XIX, se retomaron estas expresiones con el propósito de destacar el valor formativo de los clásicos griegos y latinos. Se quería enfatizar la unidad del pensamiento y la acción

centrada en un ideal humano caracterizado por su potencial creador. El encuentro entre una vida activa y contemplativa, una articulación entre la acción transformadora y la formación intelectual y ética, entre la política y el estudio.

Esta recuperación de una antigua sabiduría, no ocurre por afán de culto o erudición, sino por un designio práctico: contribuir al pleno desarrollo del ser humano. Se trata de recuperar textos y autores, traducirlos y divulgarlos, de modo que pudiesen contribuir a una concepción de lo humano en toda su amplia riqueza. Como realización de valores éticos superiores no dependiente de poderes superiores indistinguibles. Se impone un retroceso a la grandiosidad de la trascendencia, creando condiciones para el desarrollo de una visión inmanente, en donde cobra relevancia el mundo concreto de la experiencia. Todo ello presidido por un pensamiento histórico.

Aun así, aunque el Humanismo normalmente no invoca a dioses para obtener sus credenciales, no está necesariamente reñido con la religiosidad. En su origen el Humanismo no fue una reflexión descreída, pero asumió con decisión la tarea de repensar la noción del pecado original, el teocentrismo estéril y el rol autoritario de la iglesia.

El ser humano se construye a sí mismo, y para ello sólo depende de sus iguales. La responsabilidad no puede ser endosada a ningún otro. *De dignitate hominis* (*Discurso sobre la dignidad del hombre)*, de Pico della Mirandola, es el texto en donde por primera vez la palabra «dignidad» cobra una relevancia filosófica. Una concepción de lo humano como algo único e irrepetible:

> «No te he dado, Adán, un lugar determinado ni un particular aspecto, ni desde ya una prerrogativa peculiar. Esto persigue el objetivo de que tengas un lugar, un aspecto y las deferencias que conscientemente elijas, y que de acuerdo a tu intensión ganes y conserves. (…) Así, no te he creado ni celeste, ni mortal, ni inmortal, con el propósito de que tú mismo, como juez y supremo artífice de ti mismo, te dieses la forma y te plasmases en la obra que eligieras. (…) Animal de naturaleza varia, heterogénea y cambiante es el hombre» (2003, pp. 32-33).

Con el tiempo, Kant se encargará de ofrecer una definición propia: «En el reino de los fines todo tiene *precio* o una *dignidad*. Aquello que tiene precio puede ser sustituido por algo equivalente, en cambio, lo que se halla por encima de todo precio y, por tanto, no admite nada equivalente eso tiene una dignidad» (2016, p.115). La dignidad no deriva de otra cosa, tiene un valor en sí misma, es un fin no un medio: algo que se tiene por el solo hecho de ser humano.

Muchas veces se asocia el Humanismo con un énfasis en un pasado arcaico, y no tanto en su dimensión de futuro. Erasmo decía: *Vetera instauramus, nova non prodimus*, (Instauramos lo antiguo, no producimos novedades) (Citado en Santidrián, 2007, p. 9). En un primer sentido del Humanismo se encuentra el estudio entusiasta, atento y crítico del pasado. Una consideración de lo mejor de una sabiduría de unas raíces fecundas, resistentes al tiempo. Aun así, el valor central del Humanismo no está en un retorno, sino en un esfuerzo por fundir lo antiguo con lo actual y con el futuro.

Un sentido integrador, una demanda a cada sujeto inserto en un mundo, una idea de sociedad y de historia. El mismo Erasmo a finales del siglo XV parece anunciar el pensamiento complejo de Edgar Morin:

> «Nadie ignora que todas las cosas humanas, como los Silenos de Alcibíades, tienen dos caras, totalmente diferentes. Lo que a primera vista es, como si dijéramos, muerte, visto desde dentro es

> vida, y viceversa; la vida es muerte. La belleza, fealdad; la opulencia, pobreza; la infamia, gloria; la sabiduría, ignorancia; la fuerza, debilidad; la nobleza, plebeyez; la felicidad, tristeza; la buena fortuna, adversidad; la amistad, enemistad; la salud, enfermedad» (2008, p.68).

Infortunadamente surgió también una tendencia a concebir el Humanismo separado de la ciencia y la tecnología. Una dicotomía de largo recorrido, porque de hecho ya está en el origen. En efecto, las diferencias entre la ciencia y el naciente Humanismo condujeron a establecer distancia y no complementariedad, porque muchos estudiosos denunciaban que el Humanismo fue un obstáculo en el desarrollo de la Ciencia.

Un divorcio de lamentables consecuencias, y que en ciertos ambientes terminó por naturalizarse. Produjo una identificación de la racionalidad científica con el uso de un método demostrativo, supuestamente ajeno a los caprichos de la subjetividad. Así, una oposición entre ciencia y arte, o estudios humanísticos, resulta en una oposición conceptual entre conocimiento y creatividad, inteligencia e imaginación, investigación e invención. A partir de ello, unas se quedan con el conocimiento, mientras las segundas monopolizan la creatividad y la imaginación.

En medio de esta complejidad, resulta evidente que el Humanismo no es una simple materia de relleno. Tampoco puede ser una doctrina cerrada con respuestas establecidas fuera de toda duda.

En este cuadro: ¿Qué realmente se puede afirmar? Con sus matices y hasta su dispersión, el Humanismo representa un valioso esfuerzo de pensamiento ampliado, integrador, de naturaleza histórica e intercultural. Una forma de pensar y de vivir, con un profundo sentido inmanente y, por lo tanto, firmemente asentada en la condición humana. Una escuela de apertura a los misterios, destinada a estimular una aceptación de la diferencia y una tolerancia activa. Con un vínculo profundo con el desarrollo social y personal, con la construcción de la identidad; y un nexo obligado con el aprendizaje del pensamiento, la promoción de la ética, y por cierto con el desarrollo de la creatividad en un sentido multidimensional (López, 2023).

Otra estrecha atadura se da con la libertad. Bastante discusión hay sobre el contenido de la libertad, y parece improbable que entre deterministas y voluntaristas haya finalmente un acta de acuerdo. Con todo, podemos avanzar entendiendo la libertad, al menos en una de sus dimensiones, como la capacidad para otorgar valor a las cosas y para construir sentido. En efecto, nuestras acciones y circunstancias de la vida, carecen de peso propio: son las personas, en forma individual o colectiva, las que les otorgan o les niegan gravedad. Cada aspecto de la existencia exige valorar y optar. El acto libre, así, es el que asigna sentido tanto a la propia vida como al entorno: libre no es quien hace lo que quiere, sino quien «sabe» lo que hace.

La libertad se aprende y permanecerá todo el tiempo como un proceso inacabado, un empeño humano imperfecto. La condición histórica del ser humano hace que las instituciones que participan en nuestra formación tengan un valor central. Éstas, sin alternativa, estarán históricamente condicionadas. Lo claro, sin embargo, es que mientras no sepamos quiénes somos, ni qué queremos, mientras no tengamos ideas claras sobre nosotros y el mundo que nos rodea, junto a un sentido de responsabilidad, pasaremos de una dependencia a otra. La libertad, por lo tanto, no sólo exige determinación, sino también juicio. Exige capacidad para integrarse en una comunidad.

Presentado de esta manera, el papel del Humanismo es la vez complejo y difícil, pero, sin duda le corresponde hacer una contribución en la formación que es irremplazable. Adicionalmente, es obligatorio cumplir una tarea pendiente, consistente en completar estas antiguas con-

cepciones con enfoques y demandas más recientes (Saavedra M y López R, 2022). Necesitamos hoy agregar contenidos que no fueron considerados en otras épocas. Es preciso hacerse cargo de integrar los elementos culturales que vienen de los pueblos originarios y de Oriente, considerar las posiciones animalistas, los planteamientos de las perspectivas de género, y por cierto el cuidado y defensa del Planeta. Con creciente urgencia, necesitamos abordar los desafíos que presentan las nuevas tecnologías.

El objetivo de una formación humanista nos pone de frente con un proyecto de insondable profundidad, porque el concepto de formación tiene su propia grandeza, dado que hunde sus raíces en la *paideia* griega. En medio de esta inmensidad, de la dificultad para trazar límites y generar criterios, el educador se pregunta ¿cómo se hace esto? El filósofo preguntará ¿qué es eso? Ambas preguntas tienen su propio espacio de legitimidad y están llamadas a complementarse.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Crombie, A. C. (1974). *Historia de la ciencia: de San Agustín a Galileo*. Tomo 2, siglos XIII-XVII. Madrid: Alianza.

Erasmo (2008). *Elogio de la locura*. Madrid: Alianza.

Kant (2018). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Barcelona: Austral.

López. Ricardo (2023). *Diccionario de la creatividad*. Sexta edición. Santiago: Catalonia.

Pico Della Mirandola, Giovanni (2003). *Discurso sobre la dignidad del hombre*. Bs. Aires: Lonseller.

Santiadrián, Pedro. Editor (2007). Humanismo y Renacimiento. Madrid: Alianza.

Saavedra Campos, M & López Pérez, R (2022). «La conexión epistémica entre formación humanista y educación profesional universitaria». *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 32, pp. 275-297.

# La tutoría en la FES Aragón, UNAM: acción creadora de senderos de pertenencia e identidad universitarias

Fernando Macedo Chagolla y Yadira Elizabeth Torres Rivera
*Universidad Nacional Autónoma de México*

Las Universidades, como Instituciones de Educación Superior han tenido que vivir transformaciones a lo largo de su historia para poder consolidarse como los espacios de creación de conocimiento y la educación profesional. Brunner (1990) plantea su historicidad, tomando en cuenta sus orígenes desde el siglo XII en Europa y manifiesta los rasgos distintivos que las hicieron erguirse como un lugar de intereses comunes en el campo del saber y en su razón de existencia para el desarrollo de una sociedad. La Universidad Nacional Autónoma de México, ha tenido cambios trascendentales que enriquecen su legado histórico a través del tiempo, Casanova (2016) coordina una obra que da cuenta de sus orígenes y de un rasgo distintivo de todas las universidades, que es la tensión permanente entre la tradición y el cambio. ¿Pero qué sería de la universidad sin memoria o sin la apertura a nuevas metamorfosis? Ambas se conjuntan para la formación de sujetos que contribuyen día con día al desarrollo y crecimiento de la patria.

Una institución de educación superior puede considerarse como una organización que funge un papel transcendental dentro de la sociedad donde se encuentra inmersa, está conformada por un grupo social de personas, tareas y administración que interactúan en el marco de una estructura para cumplir con sus objetivos. Como toda organización, es menester, poner atención en los problemas que se presentan cuando existe una disociación entre lo que se tiene y lo que se desea. Un Plan de Desarrollo Institucional tiene como propósito precisar un diagnóstico que posibilite conocer ampliamente los elementos y los obstáculos con los que cuenta la organización para, posteriormente, trazar metas que potencialicen su crecimiento. Ante ello, se visualiza la metodología de planeación, que de acuerdo con Fuentes y Sánchez (1995, p.8) ésta, «es concebida como un proceso lógico de adquisición de conocimiento, el conocimiento necesario para apoyar la toma de decisiones».

Previo a este proceso, se tiene que llevar a cabo el análisis del estado actual de la organización, considerando aspectos relevantes de su propia historicidad y de la relación que se establece entre las personas que confluyen en ella, el cual permitirá establecer los medios de actuación a través de proyectos que sean factibles para lograr los fines de transformación que se pretenden alcanzar.

Son un gran número de aristas que se tienen contemplados en un periodo de gestión administrativa. Todo lo que ocurre en un centro educativo deviene de la participación de los sujetos que lo componen; por tanto, la comunicación institucional permite que se dé la Responsabilidad Social Corporativa para tener mejores resultados, y de acuerdo con Martínez (2013, p.78) ocurre «si se lleva de forma análoga a como se ha planteado en el mundo de los negocios […] Freeman (1994) presenta su teoría de los *stakeholders*, entendidos como cualquier grupo o individuo que puede afectar o ser afectado por la consecución de los objetivos de la empresa». Desde esta postura, se puede declarar la importancia de la participación de todos los actores en una institución

educativa, porque la responsabilidad no recae exclusivamente en las autoridades, sino que se vuelve copartícipe en todas las personas que constituyen su comunidad. Se habla de una organización que refleje la vinculación de los actores tanto dentro, como fuera de ella, teniendo un fuerte impacto de carácter no solo educativo, sino también social.

En algunos casos, no todos los procedimientos tienen que ser abordados de lo general a lo particular, también se puede plantear su relevancia desde los aspectos más particulares construidos por un grupo pequeño de la organización, ya que, esto permitirá darle voz a las personas que conocen las problemáticas porque están percibiendo los obstáculos desde su realidad concreta. Existen problemas de identificación de alternativas de cambio, cuya función será definir directamente propuestas para el mismo, a través de aprovechar la experiencia y creatividad de los actores protagónicos que la desarrollan.

Al tomar en cuenta estos antecedentes, se precisa voltear la mirada a prácticas académicas que coadyuven al nacimiento de pertenencia e identidad institucional, siendo la tutoría, una alternativa viable para la creación de vínculos académicos entre los actores que la protagonizan: tutor – tutorado. La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en México, da cuenta que la tutoría es un proceso de acompañamiento de un docente a un alumno con la finalidad de tratar y prevenir problemas que pongan en riesgo la eficiencia terminal, esta propuesta vio su origen en el año 2000, Sin embargo, la tutoría ha evolucionado a lo largo de las tres primeras décadas del milenio y esto, ha permitido que los objetivos de los Programas Institucionales de Tutoría creen nuevos elementos para su función.

El presente trabajo, tiene como objetivo expresar la importancia de la tutoría en la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la Universidad Nacional Autónoma de México, en la formación integral del estudiante, centrándose en las acciones que pueden construirse a través de ella, para fomentar la pertenencia, identidad, ética y valores universitarios.

Actualmente, existe un Programa Institucional de Tutorías avalado por la propia UNAM que ha puesto énfasis en el mejoramiento en la calidad de la enseñanza. De ahí surge la iniciativa de tomar en cuenta la participación de los docentes a través de estrategias que coadyuven al reconocimiento de la importancia del ejercicio de actividades que promuevan la identidad institucional. Cortés (2011) manifiesta que la relación identidad – institución ha sido mayormente trabajada desde una perspectiva sociológica; es por ello, que se presenta la creación y el análisis del ejercicio tutorial en este rubro desde una visión pedagógica, que le permita a los tutorados en primer momento, reconocer su proceso de formación individual (Ferry, 1990) y su preponderante participación en la historia de la FES Aragón, UNAM.

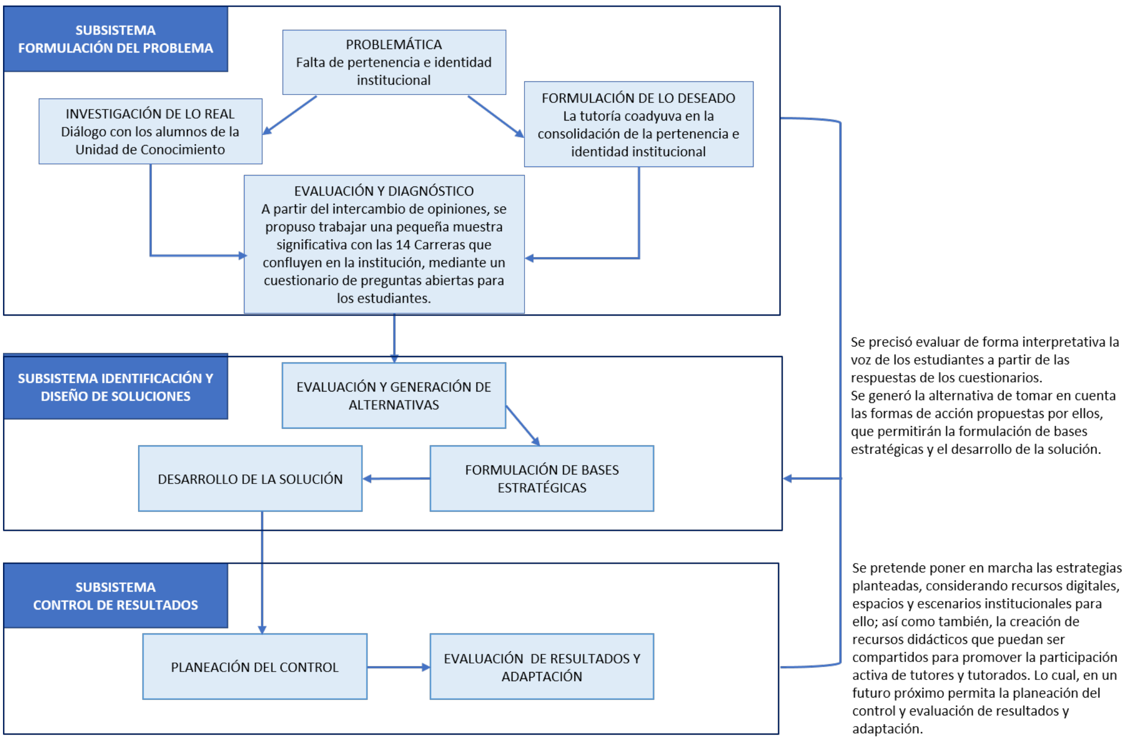
El cumplimiento de las metas trazadas en un Plan de Desarrollo Institucional es compromiso y responsabilidad de la comunidad universitaria; el trabajo conjunto del director, con funcionarios, trabajadores, docentes y alumnos consolidan el proceso histórico del que forma parte. Es así, como en el periodo 2020-2024 (Macedo, 2020) se estipula en el Eje 1 Bienestar de la Comunidad Universitaria, en el Proyecto 1.3 Fomento de la identidad y ética universitaria, en el punto 1.3.1 «Crear y fortalecer un programa integral de imagen institucional con acciones que difundan y promuevan una participación en actividades referentes al sentido de pertenencia, identidad, ética y valores universitarios», teniendo así concordancia con lo estipulado en el Plan de Desarrollo Institucional 2019-2023 del Dr. Enrique Graue Wiechers, Rector de nuestra Universidad, en el Eje 1. Comunidad universitaria igualitaria, con valores, segura, saludable y sustentable, en el Proyecto 1.1 Identidad, autonomía y democracia, punto 1. «Promover el sen-

tido de pertenencia, la identidad y los valores universitarios a través de un programa integral y permanente de imagen institucional». Ante ello, es como surge la propuesta de considerar las actividades tutoriales como aportaciones loables que se sumen para llevar a cabo el cumplimiento de los puntos anteriormente descritos.

Las 14 Carreras que convergen en este plantel a través de la elaboración de sus Planes de Acción Tutorial, han manifestado distintas formas de prácticas tutoriales que han impactado en la formación integral del estudiante; en este tenor, se crea una nueva propuesta a partir de la Unidad de Conocimiento Seminario de Axiología y Teleología Educativa que se imparte en el 4to. Semestre de la Licenciatura en Pedagogía de nuestra Facultad, y mediante la particularidad de un esquema de acciones que centran la atención en la vida académica y en la subjetividad de los tutorados. Esto permite aceptar que puede trascender la tutoría desde las particularidades distintivas, tanto de cada Carrera, como de las actividades que promueven los tutores dentro del aula y que pueden convertirse en propuestas sustanciales para el propio Programa. El proceso de tutoría ocupa un lugar importante en la construcción del tejido social y, aglutina, a través de la construcción de la identidad, el cumplimiento de las necesidades de afiliación según la pirámide de Maslow, fundamentada en la teoría humanista, Romo (2011), expresa sus preceptos.

Desde la visión del Sistema de Planeación Normativa de Fuentes y Sánchez (1995), se enfatizó en el siguiente esquema para identificar el proceso de la propuesta:

**Figura 1.** Sistema de Planeación Normativa (Fuentes y Sánchez, 1995, p.13)




Adaptación propia.

Se llevaron a cabo distintas estrategias que propiciaron el conocimiento de construcción de la identidad institucional a partir de un análisis histórico, destacando un hecho dado en meses recientes, que fue el haber podido propiciar que el Gobierno del Municipio de Nezahualcóyotl del Estado de México, lugar donde se encuentra situada nuestra Facultad, concediera el cambio

de nombre a la Avenida que registró su dirección desde enero de 1976 cuando se inauguró, conocida como Avenida Hacienda de Rancho Seco, misma que cambió por Avenida Universidad Nacional, un hecho excepcionalmente significativo, porque ahora el nombre de esta Avenida da cuenta de un proyecto educativo, de una Universidad que ha cambiado la vida de México; porque es la unión, es el esfuerzo, es el trabajo en equipo, para hacer presencia en nuestro contexto social y para que la gente se sienta parte de la institución y esto permita darnos cuenta de nuestros orígenes y sentirnos orgullosos de conformar esta comunidad, así como de pertenecer a este Municipio que desde hace 47 años alberga nuestra historia y trayectoria aragonesa.

La práctica tutorial, vista como una práctica de excelencia y lo que implica denominarla de excelencia (Hisrch y Pérez-Castro, 2022), requiere de un proceso de investigación y fundamentación teórica que consolide su incidencia en la calidad de las instituciones de educación superior. Esta propuesta permitió analizar las vivencias de estudiantes de las 14 Carreras, cuyo origen fue la participación activa del grupo 2453 de Axiología y Teleología Educativa de la Licenciatura en Pedagogía, en el periodo comprendido de enero a mayo de 2023. Los testimonios recabados son considerados como fuente principal para la renovación de acciones y cambios sustanciales, lo cual permitirá teorizar a la tutoría desde su propia práctica a partir de una postura de análisis organizacional y, también, de una postura pedagógica que rescate la subjetividad, para ahondar en la formación como una construcción cultural (Yurén, 1999) que dé énfasis a la creación de realidades que se entretejen en la vida académica y que constituyen los cimientos de la cultura institucional de la FES Aragón, UNAM.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Brunner, J. (1990). *La educación superior en América Latina. Cambios y desafíos.* Chile: Fondo de Cultura Económica.

Casanova, H. (coord.) (2016). *La UNAM y su historia. Una mirada actual*. México: UNAM.

Cortés, D. (2011). Aportes para el estudio de la identidad institucional universitaria. El caso de la UNAM. *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, 78-90. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13221258008

Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica.* Argentina: Paidós Educador

Fuentes, A. y Sánchez, G. (1995). *Cuadernos de planeación y sistemas. 1 Metodología de la planeación normativa.* México: UNAM

Graue, E. (2020). *Plan de Desarrollo Institucional 2019-2023.* México: UNAM

Hirsch, A. y Pérez, J. (coordinadoras) (2022). *Excelencia y buenas prácticas académicas en instituciones educativas.* México: UNAM.

Macedo, F. (2020). *Plan de Desarrollo 2020-2024.* México: UNAM.

Martínez, L. (2013). Responsabilidad social y comunicación institucional en los centros educativos. *Nueva Época*, No. 14, 77-92. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4330042

Romo, A. (2011). *La tutoría*. México: ANUIES.

Yurén, M. (1999). *La formación, horizonte del quehacer académico.* México: UPN.

# La comunidad de investigación como epistemología, poli(é)tica y práctica pedagógica para la universidad

Miguel Mandujano Estrada
*Universidad de La Laguna*

La comunidad de investigación es una forma filosófico-pedagógica idónea para la enseñanza de la filosofía en la universidad. Esta es la conclusión a la que conducirá este texto; las partes restantes estarán enfocadas a delinear tres aspectos, íntimamente interconectados, con los que se fundamentará su idoneidad. En este sentido, la comunidad de investigación es una práctica educativa, fundamentalmente dialógica (1), que se sustenta en un principio ético-epistemológico primordial (2) y que se desarrolla, acorde con este, en una esfera política democrática (3).

## UNA PRÁCTICA EDUCATIVA DIALÓGICA

La comunidad de investigación (Lipman, 2003; Sharp, 2018) es la forma pedagógica más adecuada para el desarrollo del pensamiento y eje primordial del programa *Philosophy for Children* (Lipman et al., 2014). Se trata de una práctica dialógica que definiré, en concordancia, con un ejercicio intelectual que nos ayude a imaginarla *sin teoría*.

Situemos a un grupo de personas en un círculo en el que pueden hablarse y mirarse mientras lo hacen. Un/a facilitador/a les pide que la participación siga algunas pautas básicas como levantar la mano antes de intervenir, respetar los turnos de palabra, etc. A continuación se comparte algún material que sirve para iniciar el diálogo. En el currículo de Filosofía para Niños/as (García Moriyón, 2011) sería la lectura colectiva de alguna de las novelas del programa, pero puede ser cualquier otro material preparado por la persona que anima el diálogo, en cualquier formato y canal perceptivo. Luego se pide al grupo que formule las preguntas que le haya sugerido el material. El/la facilitador/a invita al grupo a examinar las preguntas, hacer observaciones, aclaraciones, valorar si son adecuadas para el diálogo común, agrupar intereses, etc. Después les pedirá que elijan una o algunas para tratarlas y se asegurará de que el diálogo progrese, interviniendo, si es necesario, con preguntas que ayuden al grupo a distinguir los argumentos, ser conscientes de sus propias habilidades de pensamiento y profundizar a través de la deliberación. Cuando el ejercicio termina, se propone una valoración metacognitiva que permita a los/as participantes reconocer sus procesos cognitivos y actitudinales.

Visualicemos también algunos comportamientos peculiares; de acuerdo con Ann Margaret Sharp (2018) sabríamos que una persona está participando en una comunidad de indagación si acepta de buena gana las correcciones de los/as compañeros/as, es capaz de escuchar a los demás con atención, revisar sus propios puntos de vista a la luz de las razones de los demás tomando en serio sus opiniones; si es capaz de construir sus propias ideas a partir de las de los otros y desarrollarlas sin miedo al rechazo, está abiertos/as a nuevas concepciones, muestra preocupación por el derecho de los/as demás a expresar sus puntos de vista, es capaz de detectar suposiciones

subyacentes y de pedir criterios; si muestra preocupación por la coherencia al argumentar un punto de vista, hace preguntas relevantes, verbaliza relaciones entre fines y medios, muestra respeto por las personas y sensibilidad cuando se habla de comportamientos morales, pide razones a los/as compañeros/as y discute los problemas con imparcialidad (pp. 39-40).

## UN HORIZONTE ÉTICO-EPISTÉMICO COMUNITARIO-COLABORATIVO

Como puede apreciarse en las actitudes anteriores, la práctica de la comunidad de investigación abriga un componente ético-epistemológico. Este nos remite a la noción «comunidad de investigadores» con la que Charles Sanders Peirce integró una teoría del conocimiento en un horizonte ético fundamental.

Peirce afirma que el conocimiento es falible y que su acrecentamiento supone un proceso autocorrectivo; además, que la investigación tiene una forma comunitaria y que gracias a esta se alcanza la verdad (Peirce, 2012).

La comunidad de investigadores, por otro lado, es una comunidad ideal, sin límites determinados, en analogía con la concepción peirceana del signo y el proceso de «semiosis infinita» o ilimitada (Peirce, 1965).[1]

En otro sentido, el filósofo muestra una preocupación más estricta por las relaciones entre ciencia y moral, afirmando que la investigación científica *requiere* y *fortalece* determinades cualidades morales, como la sinceridad, la imparcialidad, la honestidad intelectual y el amor a la verdad (Boero, 2014; Haack, 1996).

El componente ético de la filosofía pragmaticista de Peirce es clave para la concepción de la «comunidad ideal de comunicación» en la ética del discurso; un fundamento adecuado para asumir solidariamente la responsabilidad moral en la era de la ciencia (Apel, 1985).

## UNA POLI(É)TICA O PRÁCTICA ÉTICA-DEMOCRÁTICA

Un discípulo de Peirce, John Dewey, llevó los principios del pragmatismo a la educación a partir de una concepción del conocimiento como *respuesta adaptativa* al ambiente en la noción de «experiencia» (Dewey, 2010). En la estela de la semiosis ilimitada, Dewey entiende la educación como la constante reconstrucción o reorganización de la experiencia; en el mismo sentido, define la práctica del pensamiento como la reflexión, permanente y orientada al futuro, sobre las consecuencias de las respuestas al entorno.

Por otro lado, educación y pensamiento se llevan a cabo en el escenario de interacción y cooperación humana que es la democracia. Esta, en cuanto modo de vida común, es el *locus* de una práctica, crítica y reflexiva, que se lleva a cabo mediante la investigación filosófica (Dewey, 1995).

1. La semiosis ilimitada es el proceso por el cual un signo da origen a otro y así sucesivamente, *sin límite*. En la semiótica de Peirce esto es posible por la concepción triádica del signo compuesta por el Signo o Representamen, el Objeto y el Interpretante (*CP* 2.228).

El aspecto democrático resulta central en el programa de Lipman y Sharp (Kennedy, 2012), permeando aspectos prácticos básicos como las pautas de participación que se siguen en una sesión de diálogo.

Otros/as autores/as han propuesto distintas concepciones de la democracia o ahondado en determinados aspectos políticos de la comunidad de investigación. En este sentido, me interesa anotar aquí la noción de «poli(é)tica» del filósofo canario Pablo Ródenas Utray (2004). El «palabro», como Ródenas lo llama, ensambla «ética» en «política» y responde a la idea de que todas las políticas incorporan morales particulares. Es sugerente porque la adopción de ciertas concepciones, incluso las más liberadoras, como la del educador brasileño Paulo Freire, puede acarrear contradicciones de fondo con la orientación de la educación formal de nuestros días (Kohan, 2018), o simplemente, no responder a la multiplicidad de concepciones que se puede encontrar en un grupo de personas heterogéneas. La idea de poli(é)tica llama la atención sobre esta diversidad, aunque a partir de una disposición crítica frente a las relaciones entre acción política y actitud ética, entre posición política y *ánimo* moral.

## UNA PRÁCTICA EDUCATIVA APROPIADA PARA EL LOCUS UNIVERSITARIO

Existen diversos tipos experiencias con la comunidad de investigación en la universidad (Mandujano & Rhee, 2023); entre ellas encontramos programas formativos o de extensión (Bleazby & Slade, 2019; Costa Carvalho, 2019; De la Fuente et al., 2008), prácticas de estudiantes con comunidades de investigación (Burdick-Shepherd & Cammarano, 2017; Carreras, 2014; Wartenberg, 2019) y experiencias con alumnado universitario propiamente (Frau Burón & Llinàs Begon, 2019; Pulvirente et al., 2009; Shapiro, 2013), como las que en esta línea de investigación procuro (Mandujano, 2022, En prensa).

La comunidad de investigación, una forma filosófica-pedagógica basada en la práctica del diálogo, soportada por una disposición ético-epistemológica y desarrollada en una comunidad político-democrática, es una práctica ideal para un *locus* universitario definido por la diversidad y la inclusión de saberes y personas, con una orientación práctica que debe posibilitar la respuesta a los desafíos del presente desde una perspectiva crítica y reflexiva.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Apel, K.-O. (1985). *La transformación de la filosofía. El a priori de la comunidad de comunicación: Vol. II*. Taurus.

Bleazby, J., & Slade, C. (2019). Philosophy for Children Goes to University. En G. Burgh & S. Thornton (Eds.), *Philosophical Inquiry with Children* (pp. 215-232). Routledge.

Boero, H. (2014). *Charles S. Peirce: claves para una ética pragmaticista*. EUNSA.

Burdick-Shepherd, S. A., & Cammarano, C. (2017). Philosophy for Children Goes to College: Transformative Changes in Philosophical Thinking When College Students Practice Philosophizing With Young Children. *Childhood & Philosophy*, *13*(27), 235-251.

Carreras, C. (2014). Conversando gracias a Pixie: Alumnos de primaria en la Universidad (y viceversa). En M. del C. Lara Nieto (Ed.), *Enseñando filosofía = Teaching philosophy (experiencias en las prácticas docentes)* (pp. 11-30). Alfar.

Costa Carvalho, M. (2019). Fazer universidade como quem faz escola: virtualidades da filosofia para crianças ao leme de um mestrado. *O que nos faz pensar*, *28*(44), 21-37.

De la Fuente, L., Morales, L., & Quiroga, A. (2008). Una experiencia de la mirada infante: filosofía en la universidad, filosofía en las escuelas. *Childhood & Philosophy*, *4*(8), 113-123.

Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Morata.

Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva.

Frau Burón, P., & Llinàs Begon, J. L. (2019). El proyecto de Philosophy for Children aplicado a la Universidad. En M. I. Méndez Lloret, M. Á. Granada, N. S. Miras, & S. Turró (Eds.), *III Congreso Internacional sobre Innovación Educativa en Filosofía* (pp. 110-117). Comares.

García Moriyón, F. (2011). Filosofía para niños: genealogía de un proyecto. *HASER. Revista Internacional de Filosofía Aplicada*, *2*, 15-40.

Haack, S. (1996). La ética del intelecto: un acercamiento peirceano. *Anuario Filosófico*, *29*, 1413-1433.

Kennedy, D. (2012). Lipman, Dewey, and the Community of Philosophical Inquiry. *Education and Culture*, *28*(2), 36-53.

Kohan, W. O. (2018). Paulo Freire and Philosophy for Children: A Critical Dialogue. *Studies in Philosophy and Education*, *37*(6), 615-629.

Lipman, M. (2003). *Thinking in Education* (2a ed.). Cambridge University Press.

Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscayan, F. S. (2014). *La filosofía en el aula*. Ediciones de la Torre.

Mandujano Estrada, M. (2022). Elaborar la experiencia; emociones e impresiones morales en transformación. En J. Barrientos Rastrojo & M. Mandujano Estrada (Eds.), *Experiencialidad y educación* (pp. 71-88). Peter Lang.

Mandujano Estrada, M. (2023). Sobre la enseñanza de la filosofía en la formación básica universitaria. En V. Caballero de la Torre (Ed.), *¿Quién dijo que no se puede enseñar filosofía? Apuntes sobre su didáctica* (pp. 159-169). Tirant Lo Blanch.

Mandujano Estrada, M., & Rhee, Y. E. (En prensa). Las Prácticas Filosóficas en el mundo universitario. En D. Sumiacher & J. Barrientos Rastrojo (Eds.), *La filosofía en movimiento. Estado y situación de las Prácticas Filosóficas a nivel mundial*. CECAPFI; Uniminuto.

Peirce, C. S. (1965). *Collected Papers of Charles Sanders Peirce. Vols. I-II: Principles of Philosophy and Elements of Logic*. Belknap Press of Harvard University Press.

Peirce, C. S. (2012). *Obra filosófica reunida. 2 vols*. FCE.

Pulvirente, F., Tigano, A., Valenziano, A., & Zoda, L. (2009). Scuole e Università. La valutazione di esperienze laboratoriali. *Childhood & Philosophy*, *5*(10), 403-424.

Ródenas Utray, P. (2004). Defensa de la poli(é)tica. *Isegoría*, *30*, 219-227.

Shapiro, D. A. (2013). Engaging Students—of Any Age—in Philosophical Inquiry: How Doing Philosophy for Children Changed the Way I Teach Philosophy to College Students. En S. Goering, N. J. Shudak, & T. E. Wartenberg (Eds.), *Philosophy in Schools: An Introduction for Philosophers and Teachers* (pp. 168-176). Routledge.

Sharp, A. M. (2018). What is a «community of inquiry»? En M. R. Gregory & M. J. Laverty (Eds.), *In Community of Inquiry with Ann Margaret Sharp* (pp. 38-47). Routledge.

Wartenberg, T. E. (2019). Picture Books Go to College. Introducing Philosophy to Undergraduates. En T. E. Wartenberg (Ed.), *Philosophy in Classrooms and Beyond. New Approaches to Picture-Book Philosophy* (pp. 103-116). Rowman & Littlefield.

# La competencia emocional como base de la educación universitaria

María Inés Martín-García y Ramón García-Perales
*Universidad de Castilla-La Mancha*

*«La calidad de una institución educativa es el producto de la excelencia lograda en los componentes de tal institución».*
Samuel Gento (2018)

Es innegable que la tarea docente, desde sus inicios, ha sido una labor íntegramente vocacional. Desde la transmisión de conocimientos de carácter teórico hasta los contenidos más prácticos requieren de una actitud empática y de liderazgo democrático por parte de los formadores.

Recordando a Castro et al. (2007), la educación es siempre un hecho humano y social, resultado de la interacción entre la estructura psicobiológica del individuo y su contexto, y es por ello que el contexto universitario no puede ser ajeno a todo lo que nos mueve por dentro y se refleja por fuera. Este punto de vista trata de aglutinar y comprender todos los aspectos del ser humano, situando a los educadores frente a personas inmersas en la incertidumbre (Saldarriega, 2021), lo que constituye uno de los ejes de la formación universitaria de calidad para los profesionales del futuro.

Realizando un recorrido por la historia de la competencia emocional, la evolución nos muestra a las emociones como un proceso que se extiende en a lo largo de todo el proceso vital. El punto inicial de este concepto lo marcaron Mayer y Salovey en 1997, refiriéndose a la competencia emocional como el «producto de la conducta emocional de la persona» (Mayer y Salovey, 1997, p. 16). ). Es decir, frente a una concepción monolítica y estanca, se hace hincapié en la importancia del desarrollo del individuo, su producto y el aspecto evolutivo de las emociones. Todo esto saca a la luz el cambio que vivimos en la investigación y la evaluación, desde las distinciones entre las capacidades de los sujetos en la realización de tareas del trabajo, a la planificación y secuenciación de elecciones y a la adaptabilidad a las circunstancias de un mundo en continuo cambio (Aguadé, 2021; Pérez-de-Guzmán, 2021). Como también explican Colomo y Esteban (2020),

> El enfrentamiento entre la concepción humanista de la universidad, arraigada al saber, y pragmática, vinculada a la demanda social, ha conllevado que, desde sus orígenes, la universidad haya estado en constante transformación con el fin de poder responder a las necesidades que la realidad social ha reclamado (p. 55).

Desde la enseñanza universitaria, debemos ser conscientes de que estamos formando a los profesionales del futuro, pero también a los humanos que desarrollarán una tarea durante una gran parte de su vida. Puede decirse, en consecuencia, que la evolución y el cambio que se produce en el ámbito que nos ocupa está en consonancia con los propios cambios sociales de cada época, a veces repuntados por fenómenos políticos, económicos... Tal y como se expone en la

Tabla 1, el trabajo posee una serie de funciones que ayudarán al individuo a desarrollarse a muchos niveles:

**Tabla 1.** *Funciones psicosociales positivas del trabajo*

| Función del trabajo | Implicaciones para la vida personal |
|---|---|
| Integrativa o significativa | • Da sentido<br>• Permite a los individuos realizarse<br>• personalmente |
| Estatus y prestigio social | • Reconocimiento<br>• Respeto de parte de otros |
| Identidad personal | • Desarrollo de nuestra identidad |
| Económica | • Independencia económica<br>• Posibilidad de elegir el ocio y las actividades del tiempo libre |
| Oportunidades para la interacción | • Contactos sociales<br>• Aspectos emocionales enriquecedores |
| Estructurar el tiempo | • Marco de referencia temporal útil para la vida |
| Actividad más o menos obligatoria | • Marco de referencia útil de actividad regular, obligatoria y con propósito |
| Oportunidad para desarrollar habilidades y destrezas | • Disponibles con anterioridad y mejoradas con la práctica o adquiridas expresamente para obtener y conservar el trabajo |
| Transmisión de normas, valores y creencias | • Papel socializador clave<br>• Integración en un grupo social de referencia |
| Poder y control | • Sobre personas, datos y procesos |
| Bienestar | • Cuando se dispone de un trabajo en condiciones físicas adecuadas, con seguridad en el empleo y un horario adecuado |

Nota. De «Psicología del trabajo: conceptos claves y temas emergentes,» por C. M. Alcover, G. Topa y J. A. Moriano, 2016, Sanz y Torres, p. 17.

Una característica de esta nueva tendencia es la consideración de lo vocacional como un proceso que se extiende en el tiempo o, en otras palabras, como una parte o aspecto del desarrollo general de la persona a lo largo de su vida. Es decir, frente a una concepción centrada en un punto de un continuo, se acentúa la importancia del propio desarrollo, el aspecto evolutivo del comportamiento vocacional. Debe comprenderse la carrera como un concepto amplio que engloba roles y dimensiones plurales que abarcan facetas profesionales y personales, como un proceso que trasciende actuaciones concretas, donde tengan cabida distintas etapas del desarrollo previo y posterior al desempeño ocupacional.

Es por ello que la competencia emocional ayuda al desarrollo de habilidades relacionadas con los perfiles académicos y vocacionales del individuo.

Llegados a este punto, la labor pedagógica cobra su total relevancia: una vez que los propios docentes hayan adquirido y experimentado para sí mismos las herramientas emocionales necesarias, podrán llevarlas a la práctica educativa, formando y enriqueciendo así a sus estudiantes de los medios constructivos necesarios para afrontar el presente y el futuro. Como apunta Gil-

López et al. (2021), «el desarrollo de competencias docentes está relacionado con el interés del profesorado hacia su labor educativa» (p. 110). Así, la enseñanza superior no se trata únicamente de transmitir conocimientos al alumnado, sino que también se deben desarrollar tareas de investigación, mediación y gestión de centros. Todo ello será recogido en el concepto de competencia emocional, añadiendo también las actitudes de curiosidad, intención, atracción, compromiso, atención plena, pasión, iniciativa, liderazgo y empoderamiento docente. Planella (2017) lo sintetiza perfectamente: «más allá de concepción de la educación como la transmisión de conocimientos a través de procesos intelectuales, proponemos una exploración por los sentidos corporales y sus posibilidades pedagógicas» (p. 418).

Estos últimos, el liderazgo y el empoderamiento docente estarán basados en el diálogo, equilibrio y, cuando es necesario, sentido del humor que posibilite la comunicación eficaz entre personas y, de este modo, según Dimas-Rangel et al. (2016), «el docente debe ser capaz de asumir un liderazgo para promover la autorrealización de las personas en convivencia» (p. 19).

Los movimientos migratorios, las crisis económicas, la globalización, los altos índices de desempleo y las cicatrices procedentes de la situación de pandemia de COVID-19 derivada de la enfermedad ocasionada por el virus SARS-CoV-2 pueden desplazar a personas y colectivos a situaciones complicadas. Conforme estos cambios se suceden en mayor medida adquieren el carácter de urgencia para el que un sistema debe proporcionar medios para atender las necesidades de las personas y paliar en la medida de los posible las diferencias y/o desigualdades que generan estos fenómenos en relación con la calidad de vida, educación e incorporación al mundo laboral. Los programas específicos y la

introducción en los currículos generales de materia en igualdad, inclusión y diversidad promueven este tipo de valores.

En consonancia con autores como Benito (2018), Bisquerra y García (2018), Cornejo-Chávez et al. (2021) o Saarni (2000) se trata de convertir la competencia emocional en el instrumento para favorecer el desarrollo de la conciencia del propio estado emocional, la empatía, la capacidad de afrontar adaptativamente las emociones desagradables, la resiliencia y el desarrollo de la autoeficacia emocional.

Por último, pero no menos importante, no podemos olvidar la importancia de la continuidad entre niveles educativos, ya que resulta evidente la necesidad de identificar y expresar las emocionales de un modo adaptativo, proporcionando en cada edad las herramientas de prevención e intervención en necesidades educativas y/o problemas del aprendizaje, de orientación y de mejora en innovación, emprendimiento y calidad educativa. Para lograr este ambicioso objetivo, las Facultades de Educación serán los ejes vertebradores del resto del contexto universitario, ya que son un lugar ideal de reflexión, teorización e integración de la competencia emocional en las aulas. Sólo así podrá crearse un contexto pedagógico en el que se crearían y se mantendrían aquellas potencialidades y prioridades a desarrollar en la educación superior.

A modo de conclusión, y en palabras de González Geraldo (2019), la universidad debe ser «un espacio de reflexión donde lo académico se mezcle con lo personal para que la razón y el corazón puedan dialogar en un entorno agradable y, en definitiva, deje huella» (p. 11).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Aguadé, X. M. (2021). *El fin de la educación: la escuela que dejó de ser.* Ediciones Akal.

Alcover, C. M., Topa, G., & Moriano, J.A. (2016). *Psicología del trabajo: conceptos claves y temas emergentes.* Sanz y Torres.

Benito, A. E. (2018). *Emociones & Educación: La construcción histórica de la educación emocional.* Visión libros.

Bisquerra, R., & García, E. (2018). La educación emocional requiere formación del profesorado. *Participación educativa, 5*(8), 15-27.

Cornejo-Chávez, R., Araya-Moreno, R., Vargas-Pérez, S., & Parra-Moreno, D. (2021). La educación emocional: paradojas, peligros y oportunidades. *Revista Saberes Educativos,* (6), 1-24.

https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60681

Castro, M. M., Ferrer, G., Fajardo, M. F., Rodríguez, J., Vera, J., Zafra, M., & Zapico, M. E. (2007). *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela.* Editorial Graó.

Colomo, E., & Esteban, F. (2020). La Universidad Europea: entre Bolonia y la Agenda 2020. *Revista Española De Educación Comparada,* (36), 54–73.

https://doi.org/10.5944/reec.36.2020.26179

Dimas-Rangel, M. I., Torres-Bugdud, A., Palomares-Ruiz, A., & Treviño-Cubero, A. (2016). El liderazgo en la función docente, estrategia pedagógica que acrecienta los índices de eficiencia terminal en educación superior. Revista Sociología Contemporánea, 3(7), 12-19.

Gil-López A. J., Antelm-Lanzat A. M., Pérez-Navío E. y Cacheiro-González M. L. (2023). Relación entre las competencias docentes, la planeación didáctica y el compromiso del estudiante: Una perspectiva desde la educación secundaria. *Revista Complutense de Educación, 34*(1), 109-119.

https://doi.org/10.5209/rced.77198

González-Geraldo, J. L. (2021). *La sombra del lobo blanco.* Octaedro.

Mayer, J.D., & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? In P. Salovey y D.J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). Basic Books.

Planella, J. (2017). Pedagogía de lo Sensible: Subjetividades encarnadas en la Escuela. *Revista Reflexão e Ação, 25*(3), 418-437.

https://doi.org/10.17058/rea.v25i3.8401

Pérez-de-Guzmán, V., Del Pozo, F. J., & Pascual, M. B. (2021). Pedagogia social en temps de pandèmia: reptes de l'acadèmia i de la recerca. Educació social. *Revista d'intervenció socioeducativa, 78,* 15-32.

https://doi.org/10.34810/EducacioSocialn78id384125.

Saldarriaga, J. A. (2021). Educar para la incertidumbre: Política, modos de vida y pedagogía a partir de la crisis del Covid-19. *Lectiva, 131*, 19-23.

Saarni, C. (2000). *Developing emotional competence.* Guildford.

# La movilidad en el Grado en Educación Social en la Universitat de València: retos y resultados

María del Pilar Martínez-Agut; Anna Monzó Martínez y María Fernanda Chocomeli Fernández
*Universitat de València*

## INTRODUCCIÓN

La internacionalización de la educación implica acciones como la movilidad de profesorado, alumnado y/o personal laboral (Jones y Brown, 2014), a través de políticas que promueven programas de movilidad como Erasmus + en Europa que ha promovido un intercambio entre universidades, que ha favorecido el Proceso de Bolonia en 1999 (Haug, 2026). El año 2022 cumplió 35 años el Programa Erasmus + de la Comisión Europea (Quintana y Corrente, 2020), que corresponde con el término 'European Region Action Scheme for the Mobility of University Students', y que se definió así para que coincidiera con el nombre en latín de Erasmo de Rotterdam (Serpa, Caldeira, Damiao, Lalanda, Mateus, y Estrela, 2020).

Para el alumnado universitario que realiza uno de los programas de movilidad universitaria, una estancia fuera de su universidad de origen, hace que desarrolle una serie de competencias de aprendizaje relacionadas con la comunicación en una lengua distinta a la suya, el intercambio cultural, así como la adaptación a situaciones diversas que fomentan su autonomía y madurez.

Desde que comenzó el programa Erasmus en el año 1987, más de 50 000 estudiantes, entre los entrantes y salientes, han disfrutado de estos programas en la Universitat de València (Buiali, 2022). Esta universidad se configura como la sexta universidad con mayor número de movilidades salientes de España, siendo los destinos más solicitados Italia, Reino Unido, Alemania y Francia (outcoming). Se reciben también estudiantes extranjeros, siendo la segunda universidad dentro del ranking de universidades españolas (incoming)[2].

## OBJETIVOS

- Analizar la situación de la movilidad de los estudiantes del Grado en Educación Social en la Universitat de València, y sus valoraciones sobre la experiencia, a partir de datos de estudiantes entrantes y salientes, comparando el número de alumnado antes, durante y después de la pandemia.
- Valorar las funciones que desempeñan tanto la coordinadora de movilidad como el profesorado en cuanto a la atención que se concede al estudiantado de movilidad y la movilidad del profeesorado.

2. https://www.uv.es/uvweb/gerencia/ca/una-universitat-global/rankings-1285915707231.html

## METODOLOGÍA

Se analizan los datos de movilidad de los últimos cursos, con la incidencia de la pandemia.

Los estudiantes responden a un cuestionario sobre su experiencia y se recogen sus valoraciones.

Se realizan entrevistas al profesorado que atiende estudiantes en su materia.

## RESULTADOS

Los estudiantes del Grado en Educación Social realizan los tres programas de movilidad ofertados:

- . El Programa Erasmus dentro de países europeos (tiene la beca Erasmus, más la del Ministerio / Generalitat si la solicitan / se les concede). Suelen ir y venir de Italia, Portugal y Alemania.
- . El Programa Sicue dentro de España (no tiene beca propia, sí la del Ministerio / Generalitat si la solicitan / se les concede). Suelen ir y venir de Salamanca, Santiago de Compostela, Madrid, Barcelona, Sevilla, Granada, Bilbao, etc.
- . El Programa Internacional con otros países, generalmente Suramérica (tiene la beca del Banco de Santander / UV, más la del Ministerio / Generalitat si la solicitan / se les concede). Suelen ir a Argentina, Chile, México, Colombia y Brasil.

Los tres programas se pueden conceder para el primer o segundo cuatrimestre, o anual. Los estudiantes suelen cursar tercero y/o cuarto de su titulación en movilidad. Como se puede observar en las tablas, los estudiantes del Grado en Educación Social realizan la movilidad Erasmus en mayor medida, seguida por la Sicue y en menor medida el Programa Internacional (por las ayudas económicas, la distancia y el cambio cultural). Vienen entre 30 y 40 estudiantes incoming y suelen ir a otras universidades entre 35 y 45 estudiantes. De la previsión (el alumnado que se le adjudica el programa) y el que realmente viene o va, hay una pérdida de un 20% debido a que se lo replantean mejor, no encuentran un buen ajuste entre las materias que necesitan cursar, les surgen problemas, la beca no les cubre la estancia y deciden renunciar, entre otros motivos. El curso 2019-2020 realizaron la movilidad 82 estudiantes (tabla 1), pese a que la pandemia por la COVID-19 se declaró en marzo y algunos estudiantes, sobre todo del programa internacional, volvieron o no se llegaron a ir, pero la mayoría continuó en sus destinos con clases online. La previsión para el curso 2020-2021 era muy elevada, 129 estudiantes (se asignaron las plazas Erasmus en febrero de 2020 y las plazas Sicue y Programa Internacional en marzo de 2020) pero por la pandemia los datos reales fueron de 40 estudiantes, con semipresencialidad, grupos reducidos, clases síncronas o asíncronas, etc.

**Tabla 1.** Datos de movilidad del Grado en Educación Social (UV) cursos 2019-2020 y 2020-21

| | Curso 2019-20 Datos Reales | | | Curso 2020-21 Previsión | | | Curso 2020-21 Datos Reales | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Programa | Incoming | Outgoing | Total | Incoming | Outgoing | Total | Incoming | Outgoing | Total |
| Sicue | 8 | 7 | 15 | 10 | 18 | 28 | 5 | 6 | 11 |
| Erasmus | 24 | 21 | 45 | 36 | 35 | 71 | 6 | 9 | 23 |
| Programa Internacional | 3 | 19 | 22 | 1 | 29 | 30 | 1 | 5 | 6 |
| Total | 35 | 47 | 82 | 47 | 82 | 129 | 11 | 20 | **40** |

Fuente: Datos ofrecidos por la coordinadora de la titulación de Grado en Educación Social

En la tabla 2 se puede observar como el curso 2021-2022, se recupera lentamente la movilidad (68 estudiantes) adaptándose a las diferentes situaciones docentes. El curso 2022-2023 ha vuelto a incrementarse la movilidad (84 estudiantes), lo que implica que se ha vuelto a la normalidad.

La previsión para el curso 2023-2024 indica un descenso en el número de estudiantes (a falta de los que se incorporan en el segundo cuatrimestre), que se atribuye al incremento del coste de la vida (alquiler de piso, residencia, alimentación, transporte, etc.) y a la estabilización de las becas.

**Tabla 2.** Datos de movilidad del Grado en Educación Social (UV) cursos 2021-2022, 2022-2023 y previsión curso 2023-24

| | Curso 2021-22 Datos Reales | | | Curso 2022-23 Datos Reales | | | Curso 2023-24 Previsión | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Programa | Incoming | Outgoing | Total | Incoming | Outgoing | Total | Incoming | Outgoing | Total |
| Sicue | 4 | 9 | 13 | 28 | 18 | 46 | 22 | 19 | 41 |
| Erasmus | 25 | 25 | 50 | 13 | 21 | 34 | 9 | 9 | 18 |
| Programa Internacional | 1 | 4 | 5 | - | 4 | 4 | 1 | 7 | 8 |
| Total | 30 | 38 | 68 | 41 | 43 | 84 | 32 | 35 | **67** |

Fuente: Datos proporcionados por la coordinadora de la titulación de Grado en Educación Social

Respecto a la opinión del alumnado de nuestra titulación, en sus respuestas a los cuestionarios que contestan cuando terminan la estancia, presentan una gran satisfacción tanto académica como personal, y señalan una mejora significativa de sus competencias, respecto a la titulación, ven ampliadas sus expectativas laborales, profesionales y se plantean otras movilidades o voluntariado (Moral, Martínez-Agut, y Monzó, 2023).

El profesorado mediante entrevista considera que el estudiante incoming, aporta a las clases una mirada diferente, participa como todo el alumnado, proporciona una visión de inclusión. En el caso del alumnado incoming Sicue, no suele incrementar las tareas docentes, pero en el caso del alumnado incoming Erasmus, debido a las carencias en el idioma castellano, ha de tener una dedicación a este alumnado en cuanto a metodología del aula, atención, incluso en materiales, si así lo considera, que incrementa las tareas docentes. Tiene disponibles diferentes estancias de movilidad, como Erasmus + para impartir ocho horas de docencia en una universidad europea

con convenio, estancias de formación en las universidades que pertenecen a la Alianza Forthem[3], y estancias en universidades españolas, europeas e internacionales (en Programas de convenio o de Cooperación)[4], pero el profesorado las suele utilizar muy poco, debido a obligaciones docentes, profesionales, y familiares, la complejidad en la preparación y documentación, al coste económico (ya que las ayudas no suelen cubrir la totalidad de los gastos de la estancia) y en la dificultad con los idiomas en algunos destinos.

## CONSIDERACIONES FINALES

Se destaca la importancia de potenciar desde las instituciones y universidades estos programas; incrementar las ayudas económicas y el personal; fomentar el estudio de idiomas en los estudiantes del Grado en Educación Social; acoger a los estudiantes incoming y potenciar la interacción con nuestros estudiantes; realizar intercambios entre los estudiantes outgoing y los estudiantes que pueden ir de movilidad en cursos posteriores; formar al profesorado en idiomas, metodologías y destinar ayudas para potenciar la movilidad del profesorado, que repercute en la docencia (Erasmus +, cooperación, etc.); valorar la experiencia de movilidad en la preparación para situaciones posteriores de voluntariado o laborales y vincular la movilidad con la educación para la sostenibilidad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Bouali, M. (2022). *València, capital del erasmus*, 18 de septiembre de 2022, Levante. https://www.levante-emv.com/comunitat-valenciana/2022/09/18/valencia-capital-erasmus-75569011.html

Comisión Europea (19 de septiembre de 2022), 35 años con los jóvenes. 35 años del programa ERASMUS+. https://spain.representation.ec.europa.eu/noticias-eventos/noticias-0/35-anos-con-los-jovenes-35-anos-del-programa-erasmus-2022-01-31_es

Castanyer, G. (2022). *35 años del programa Erasmus+ en cifras*. Educaweb. https://www.educaweb.com/noticia/2022/06/21/35-anos-programa-erasmus-cifras-20957/

Europapress (2015). *Bruselas festeja los 35 años del programa 'Erasmus'*. Europapress. https://www.europapress.es/sociedad/educacion-00468/noticia-bruselas-festeja-35-anos-programa-erasmus-20220919125610.html

European Commission (2015). *Erasmus facts, figures & trends. The European Union support for student and staff exchanges and university cooperation in 2012-2013.* Publications Office of the European Union.

Eurostat (2015). *People in the EU: Who are we and how do we live?*. http://ec.europa.eu/eurostat/

Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación (2023). *Movilidad e Intercambio. Estudiantes de la UV outgoing*. https://www.uv.es/uvweb/filosofia-educacio/es/movilidad-intercambio/estudiantes-uv-outgoing/erasmus-estudios/outgoing/informacion-general-1285848711729.html


3. https://www.forthem-alliance.eu/

4. https://www.uv.es/uvweb/universidad/es/relaciones-internacionales/relaciones-internacionales/movilidad-pdi/pas/programa-erasmus-/movilidad-docente-pdi-1285847242340.html

Harrison, N. (2015). Practice, problems and power in 'internationalisation at home': Critical reflections on recent research evidence. *Teaching in Higher Education, 20*(4), 412-430.

Haud, G. (2016). La internacionalización de la educación superior: más allá de la movilidad europea. *La Cuestión Universitaria, 0*(6), 20-29.

Jones, E. y Brown, S.(2014). *La internacionalización de la Educación Superior. Perspectivas institucionales, organizativas y éticas.* Narcea.

Mazzoni, D., Albanesi, C., Ferreira, P. D., Opermann, S., Pavlopoulos, V. & Cicognani, E. (2018). Cross-border mobility, European identity and participation among European adolescents and young adults. *European Journal of Developmental Psychology, 15*(3), 324-339.

Mittelmeierm, J., Rienties, B., Rogaten, J., Gunter, A. & Ragurham, P. (2019). Internationalisation at a Distance and at Home: Academic and social adjustment in a South African distance learning context. *International Journal of Intercultural Relations, 72*, 1–12.

Mizikaci, F. & Arslan, F. U. (2019). A European Perspective in Academic Mobility: A Case of Erasmus Program. *Journal of International Students, 9*(2), 705–726. https://doi.org/10.32674/jis.v9i2.1138

Moral, A.M.,Martínez-Agut, M.P. y Monzó, A.(2023).La movilidad del alumnado universitario y la coordinación docente en los grados de Pedagogía y Educación Social.*Le Ragioni di Erasmus,3*,93-107.

Quintana, R. & Correnti, R. (2020). The Concept of Academic Mobility: Normative and Methodological Considerations. *American Educational Research Journal, 57*(4), 1625–1664.

Serpa,S.,Caldeira,S.N.,Damiao, M.D.,Lalanda,R.,Mateus, H.&Estrela,I.(2020).Mobility in the internationalisation of Higher Ed. Institutions. *International Journal of Higher Education,9*(4), 46-60.

Universitat de València (2023a). *Estudis a l'extranger o a una altra universitat,* https://www.uv.es/webrelint/1_Programa_Erasmus_Estudis/1_1_Outgoing/1_1_1_Informacio_General/Setmana%20Internacional%20XVII/GUIA%20SETMANA%20INTERNACIONAL%202020%20V4

Universitat de València (2023b). *Competencias del Grado en Educación Social.* https://www.uv.es/uvweb/universidad/es/estudios-grado/oferta-grados/oferta-grados/grado-educacion-social-1285846094474/Titulacio.html?id=1285847456314&plantilla=UV/Page/TPGDetaill&p2=3-4

Wu, S. J., Chang, D. F. & Sun, F. R. (2020). Exploring College Student's Perspectives on Global Mobility during the COVID-19 Pandemic Recovery. *Education Sciences, 10.*

# Estrategias lúdicas para aprender a filosofar y enseñar filosofía

Mafaldo Maza Dueñas y Vanesa García González
*Universidad Autónoma Chapingo*

## EL MÉTODO KINÉTICO Y SUS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Con base en la propuesta de la fenomenología de la corporalidad propuesta por algunos autores como Merleau-Ponty, se fundamentó y establecieron los argumentos para justificar y construir un método basado en el movimiento corporal, en la percepción de las sensaciones y emociones provocadas por dichos movimientos, los cuales están orientados desde la perspectiva lúdica, para permitir establecer una relación inherente, esencial y pedagógica que a su vez sea la columna vertebral del diseño de las estrategias para promover aprendizajes significativos. Para el filósofo francés: «La cuestión no sería hacer del cuerpo un objeto a educar en función de una idea, de un modelo o de un horizonte normativo, sino que es el cuerpo mismo, en lo que le acontece, quien proporciona dimensiones inéditas para el acontecimiento del aprender.» (Merleau-Ponty, 1994, p. 252).

Aprender a percibir y darse cuenta de lo que está en el mundo puede comprenderse a través de movimientos lúdicos y con ello se realizó el diseño y aplicación de las estrategias desde dinámicas lúdicas, desde el jugar, ya que es una actividad corporal y cognitiva que favorece modos de aprender y relacionarse con el mundo, de involucrarse en la realidad, en el exterior inmediato; de igual modo, permite acercarse de manera lúdica a los contenidos y los posibles aprendizajes que están en el ámbito de la filosofía y de la vida cotidiana. El jugar es una característica esencial del ser humano, es parte de su naturaleza expresar una curiosidad para provocar y motivar el inicio de un juego, su elaboración de ciertas reglas para dirigir esa experiencia lúdica hacia un objetivo, un aprendizaje, o simplemente para pasar el momento con alegría y gozo. Jugar es una actividad autótelica, es un fin en sí mismo y promueve otras habilidades, al respecto: «Ahora se trata de mostrar que el juego auténtico, puro, constituye un fundamento y un factor de la cultura». (Huizinga, 2005, p. 17)

Por otro lado, el objetivo es aprender y enseñar a filosofar, la cual es una actividad reflexiva, de comprensión e interpretación de contenidos, apropiuaciones, actitudes, es decir, en el filosofar aprendemos maneras de proyectar lo que pensamos, decimos y hacemos. El filosofar por lo tanto, es aprender a pensar, a elaborar reflexiones propias, interpretaciones de ideas, contenidos y propuestas para permitir la comprensión de lo que nos rodea y lo que es parte de nuestra vida. Desde esta perspectiva, enseñar filosofía implica un primer camino, aprender a filosofar para poder acercarse en profundidad y extensión a otros aprendizajes. Con la perspectiva constructivista:

La concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza parte del hecho obvio de que la escuela hace accesible a sus alumnos aspectos de la cultura que son fundamentales para su desarrollo personal, y no sólo en el ámbito cognitivo; la educación es motor para el desarrollo

globalmente entendido, lo que supone incluir también las capacidades de equilibrio personal, de inserción social, de relación interpersonal y motrices. (Coll, 2007, p. 15).

Para lograr el objetivo de las actividades para promover y provocar el acto del filosofar se estableció la relación directa e inmediata entre el movimiento lúdico y la didáctica, con el sentido de generar la motivación para aprender y enseñar a través de actividades divertidas, recreativas, diferentes, que rompen la rutina de la enseñanza dentro del salón de clases. Buscando aprendizajes significativos, en este sentido se describen como: «Referirnos a un aprendizaje significativo es poner de relieve el proceso de construcción de significados como elemento central del proceso enseñanza–aprendizaje y aceptar que los alumnos deben aprender diferentes tipos de contenidos (factuales, conceptuales, procedimentales y estratégicos) y son capaces de atribuirles un significado o sentido…» (Ahumada, 2005, p. 19).

## LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

El método kinético justificó siete estrategias de aprendizaje derivadas de la corporalidad, el movimiento y el ejercicio del pensar tuvieron como otro de sus pilares pedagógicos lo que afirma: «Saber que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción.» (Freire, 1997, p. 47). Y, con este objetivo el diseño, elaboración y aplicación de las estrategias se realizaron con la innovación y generación de nuevos espacios de aprendizaje que al tener una relación con los diversos contenidos se fortaleció para lograr sus objetivos. Desde esta posibilidad de percepción de las vivencias experienciales y su reflexión se fue motivando la participación del alumno para atreverse a elegir, pensar soluciones, resolver diversas situaciones en busca de generar aprendizajes significativos, los cuáles se entienden como un darse cuenta de cómo y para qué le son de relevancia esos aprendizajes en su vida académica y cotidiana.

Desde la perspectiva de la investigación entendemos la didáctica como: un proceso que responde a un nivel de aprendizaje activo, lúdico y cognitivo generador de múltiples actividades que motivan la reflexión y actitudes -tendientes a las virtudes- para enfrentar la vida, para generar aprendizajes con el objetivo que los alumnos logren su propia interpretación de los conocimientos y de la vida misma. Así: «Tales estrategias son aquellos recursos que el profesor o el diseñador utilizan para guiar, orientar, y ayudar a mantener la atención de los aprendices durante una sesión, discurso o texto. La actividad de guía y orientación es una actividad fundamental para el desarrollo de cualquier acto de aprendizaje.» (Díaz y Hernández, 2002, p.146).

Definimos el concepto de método kinético cómo: una serie de caminos generadores de situaciones kinéticas para conocer el mundo de vida, que promueven las percepciones sensoriales provocadas por el movimiento corporal acompañado del ejercicio del pensar, para desarrollar las habilidades y capacidades del ser, y encontrar el sentido de la vida. Se justificó con su diseño, desarrollo, estructura y proceso un método que motiva, promueve y manifiesta a través de sus múltiples caminos la expresión corporal para conocer y disciplinar las emociones, en relación directa e inherente -como ya vimos- con el filosofar, reflexión cotidiana del ejercicio del pensar.

Se busca «El saber hacer o saber procedimental, es aquel conocimiento que se refiere a la ejecución de procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas, métodos, etcétera.» (2002) Estas habilidades e instrumentos esenciales en la apropiación de contenidos, de sensa-

ciones, de análisis, y por supuesto, de aprendizajes significativos. Son puestos en práctica en la vida académica y más importante en la vida cotidiana, para aprender a ser y vivir en el mundo.

## LAS SITUACIONES DE APRENDIZAJE

Para el diseño, elaboración, planificación, aplicación y evaluación de las estrategias se registraron con una observación constante y específica para comprender las características de los grupos, cantidad de alumnos, tiempo de hora-clase a la semana, entre otros elementos esenciales que se consideraron y que permitieron el óptimo desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las situaciones antes descritas presentan posibilidades fenomenológicas, al permitir entender, comprender e interpretar lo que se muestra en las estrategias de aprendizaje y actividades. Una de las líneas teóricas que sustentan el método kinético es la fenomenología del cuerpo, para poder hablar de situaciones kinéticas también nos hace referencia a lo que se conoce como enseñanza situada, definida como:

> «Así, las consecuencias de cualquier situación no sólo implican lo que se aprende de manera formal, puntual o momentánea, sino los pensamientos, sentimientos y tendencias a actuar que dicha situación genera en los individuos que la viven y que dejan una huella perdurable. De esta manera, la filosofía de una enseñanza de corte experiencial descansa en la premisa de que si se consigue que la experiencia escolarizada se relacione más con la experiencia significativa de los estudiantes y resulte menos artificial, los estudiantes se desarrollarán más y llegarán a ser mejores ciudadanos».(Frida, 2006, p. 3)

La semejanza de las actividades lúdicas y agónicas con las de la vida cotidiana busca de manera inmediata ayudarle a desarrollar habilidades para la vida, aprender a actuar, a resolver cualquier tipo de conflicto, problema, miedo, estrés, etcétera. Para Frida implica: «Se espera que un ambiente de aprendizaje se caracterice por su flexibilidad, en términos de su apertura a roles e identidades por parte de los actores, lo que contribuye a la apreciación de múltiples perspectivas y a una orientación para la indagación en su sentido amplio.» (2006) Con base en las justificaciones teóricas presentadas y en el modelo del método kinético y de las estrategias, el cuerpo y mente marcan un horizonte cognitivo donde el espacio y la temporalidad en relación con los aprendizajes expresan un modo de ser y vivir en el mundo. A través de este horizonte adquieren significación en las experiencias vitales.

Las estrategias de aprendizaje tuvieron por nombre: a) un día como filósofos griegos, b) direcciones ciegas, c) a línea más larga, d) disfraz axiológico, e) Aprovecha el día, f) examen sin profesor, g) pista y realidad aumentada. Todas ellas tuvieron diversas actividades y generaron las siguientes situaciones, las cuales en algunas fases de cada una de las estrategias aparecen de manera singular y en otras se combinan dos o más situaciones para aumentar la experiencia vivencial de los aprendizajes.

Situaciones kinéticas: «son aquellas circunstancias en donde el movimiento de esa corporalidad percibida se funde, se presenta, se introyecta tanto en la percepción y reflexión del ser. Al arrojarse en la situación adquiere la posibilidad de entenderla, cambiarla, transformarla, vivirla». (Maza y García, 2021, p. 67)

De este modo, las estrategias de aprendizaje a través del método kinético otorgan una significación e interpretación de la experiencia educativa, ya que su posibilidad de aprendizaje la encuentra desde las abiertas dimensiones que le brindan el cuerpo y la mente, proyectados en los diversos ámbitos de aprendizaje. Tanto el método kinético como las estrategias de aprendizaje tienen como uno de sus objetivos crear, generar, ambientar, provocar, motivar, manifestar, explicar diferentes tipos de situaciones, las cuales, son esenciales para que el alumno pueda desarrollar sus facultades y habilidades, al participar y resolver dichas situaciones el alumno entiende y potencializa en acto, cuerpo y mente, percepción y reflexión, movimiento e interpretación, y al mismo tiempo es una manifestación de lo que reflexiona e interpreta.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Ahumada, P. (2005) *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo.* Ed. Paidos, Barcelona.

Coll, C. Martín, E, Mauri, T, Solé, I (2007) *El constructivismo en el aula*. Ed. Grao. Madrid

Díaz, Frida y Hernández, G (2002) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista.* McGraw-Hill, México.

Díaz, F. (2006) *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. Ed. McGraw Hill, México.

Freire, Paulo. (1997) *Pedagogía de la autonomía.* Ed. Siglo XXI, México.

Huizinga, J. (2005) *Homo Ludens*. Ed. Alianza, Madrid.

Merleau-Ponty, (1994) *Fenomenología de la percepción*. Ed. Planeta, España.

Referencias electrónicas

Maza, MyGarcía, V.(2022) Reflexiones y relevancia del aprendizaje significativo (pp 138-151) en La educación como fenómeno social: aspectos pedagógicos y socioculturales 2. Atena Editora. DOI: 10.22533/at.ed.912221205. Como: https://www.atenaeditora.com.br/catalogo/post/el-aprendizaje-significativo-camino-para-aprender-a-ser-en-el-mundo

# Estudiante, estudiado y «ex-tudiante»: exasperación, desesperación y pánico

Diego Medina López-Rey
*Universitat de València*

El corporativismo tecnocapitalista[5] produce una multiplicidad de precariedades socioeducativas: universitarias, académicas, profesionales y, principalmente, estudiantiles. El colectivo estudiantil, minoría del *socius,6* se ve agenciado a todas las dinámicas de precariedad socioeducativas y socioeconómicas; convirtiéndose en un colectivo paciente (y no agente) al que le son asignados una serie de derechos y responsabilidades ajenos a sus condiciones de vida. Condiciones de vida de exclusión, infantilización y terror institucional: como paciente tienes que seguir las pautas del aparato ‹‹fármaco-académico››[7] para sobrevivir. Así pues, con motivo de la celebración del «X Congreso Internacional de Filosofía de la Educación», en este trabajo se pretende exponer ciertas perspectivas que nos permita repensar las condiciones de vida, necesidades, derechos y participación del cuerpo estudiantil universitario. Para ello, el autor propone una tripartición del colectivo estudiantil universitario en tres micro colectividades: estudiante (1), estudiado (2) y ‹‹ex-tudiante›› (3). De esta manera, se expondrá las diferencias existentes entre las perspectivas académico-universitarias y las estudiantiles en cada una de las colectividades a presentar.

## COLECTIVO ESTUDIANTE Y EXASPERACIÓN

El colectivo estudiante (1), desde una perspectiva académico-universitaria hegemónica, está compuesto por sujetos encaminados hacia un telos concreto, definido e inalterable; esto es: «la Universidad como camino de perfección de toda la persona humana y en su servicio a la comunidad» (Pizzul, 2013, pp. 9-10). El colectivo estudiante (1) debe seguir este discurso del «camino de perfección» propuesto desde una perspectiva humanística que, sin lugar a duda, es reapropiado por el tecnocapitalismo de determinada manera para servir a la comunidad político-económica y académico-universitaria en la que deberá desarrollarse una vez llegue a su fin, esto es, la consecución de un plan de estudios/créditos/título (Olssen y Peters, 2005). Por otra parte, desde una perspectiva estudiantil, el colectivo estudiante se siente *exasperado* por la ultra vigilancia y punición del sistema en que opera, encontrándose a sí mismo privado de voz e infantilizado intelectualmente: exasperación contrahegemónica —irritación y enfurecimiento— que seguirá profundizando las dinámicas de poder entre la Universidad y este (Giroux, 1986; 2013).

5. Sistema caracterizado por la concentración del poder económico y tecnológico en manos de un reducido grupo de corporaciones —entre ellas las universitarias— impulsadas por el afán de lucro y la competitividad (Suárez-Villa, 2012).
6. Véase la siguiente definición: «llamo socius no a la sociedad sino a una instancia social particular que juega el rol de cuerpo pleno». En Deleuze, G. (1971). La naturaleza de los flujos. *Curso Vincennes*, *14*.
7. Véase el análisis del concepto *pharmakon* como remedio-veneno y sus futuras aplicaciones académicas en Derrida, J. (2014). Plato's pharmacy. En *Tragedy* (pp. 338-360). Routledge.

## COLECTIVO ESTUDIADO Y DESESPERACIÓN

Tras la pertenencia al colectivo estudiante (1) se adquiere un nuevo rol identitario: el de colectivo estudiado (2). Este, desde una perspectiva académico-universitaria hegemónica, está compuesto por sujetos titulados comprendidos teleológicamente -llegaron a un fin- y, por tanto, son sujetos anclados geográfica y académicamente a cierta institución universitaria, esto es: «(ha) estudiado en/por la Universidad X»; «titulado en/por la Universidad X». Sujeto estudiado en, estudiado por, titulado en, titulado por. El estudiante (1) se reterritorializa en estudiado (2) como sujeto «acabado» -en todos los sentidos de la palabra-, que sigue subordinado al academicismo universitario: las personas tituladas —colectivo estudiado (2)—, importan a la universidad en tanto que permitan la proliferación endogámica de un discurso que sostenga la adecuación del plan de estudios realizado. El estudiado (2) es el estudiante (1) que ha rendido excelentemente y, por tanto, merece haber estudiado para ahora ser estudiado como ejemplo de titulado: véase esta perspectiva en Bain et al. (2011).

Por su parte, el colectivo estudiado (2) desde una perspectiva estudiantil, está compuesto por personas desesperadas al verse convertidas en un valor cuantificable —excelencia—; desplazándose así su exasperación hacia una desesperación tras observar que la finalización de su etapa como estudiante le ha llevado de sujeto vigilado —de que su participación académica sea vigilada y dirigida— a sujeto modélico —sin capacidad de participación académica ajena al halago y continuación de la labor de la institución universitaria en la que ha estudiado—.[8]

## COLECTIVO «EX-TUDIANTE» Y PÁNICO

Por último, encontramos al colectivo que he tenido a bien llamar «ex-tudiante» (3). Este, desde una perspectiva académico-universitaria, estaría compuesto por sujetos titulados «acabados» pero con la peculiaridad de que estos (3) intentan producir fugas en la institución universitaria en que eran estudiantes (1); fugas a base de múltiples tensiones y rupturas con los discursos y líneas de estudio hegemónicos en la universidad. Estudiante (1) acabado que no ha estudiado (2) excelentemente, sino contrahegemónicamente: exestudiante rechazado, «ex-tudiante».

Así pues, es un sujeto repudiable al que privar de la condición académica debido a que opera en líneas de estudio bizarras, anómalas y alienígenas: «paraacadémicas»,[9] podría decirse. Las actitudes del «ex-tudiante» se dan como respuesta reivindicativa frente a la pretendida generación y venta de información —agenda de la investigación universitaria— y frente al intercambio de tasas universitarias por titulaciones —agenda de la formación universitaria— (Rolfe, 2014). Estas actitudes implican que la persona «ex-tudiante» se vea apartada del trabajo académico ya que sus intereses no son productivos ni pueden mercantilizarse: lo cual llevará a una situación de precariedad laboral de contratos de corta duración en que el «ex-tudiante» se verá obligado a ejercer las funciones que le requieran sus superiores postdoctorales (Wardrop y Withers, 2014).

8. Véase la obra de Cook-Sather (2002; 2003; 2006) respecto a la necesidad de autorizar las voces estudiantiles disidentes para el avance educativo universitario.

9. Propias de la llamada «Para-Academia», a saber: la comunidad académica subversiva y de disenso virtual que existe en paralelo a la universidad corporativa o tecnocapitalista (Wardrop y Withers, 2014).

De esta forma, este colectivo desde una perspectiva estudiantil está compuesto por personas que se encuentran en una situación pánica: de angustia, improvisación y desvergüenza. La persona «ex-tudiante» comparte la exasperación y la desesperación del estudiante (1) y el estudiado (2), respectivamente; pero vive en su ser un pánico radical permanente que surge del entendimiento de su posición minoritaria y contrahegemónica. La comprensión de que su expulsión de la academia universitaria no es algo temporal, produce el pánico: explorar ciertas líneas de estudio será rechazado por la Academia, lo cual provocará una angustia que, junto a la persistencia de la persona «ex-tudiante» por explorar, le pondrán en una situación de improvisación y desvergüenza constante para con la producción académica de sus ideas.

De esta manera, el colectivo «ex-tudiante» (3) solamente podrá existir como parte de la llamada «Para-Academia», a saber: «fuera de la necesidad de consenso academicista, resistiendo el terror de lo colectivo y la presión de ser productivo» (Rolfe, 2014, p. 4).

> «Lo «*para-*» es el dominio de: sombra, demonio, parásito, suplemento, *amateur*. Lo paraacadémico encarna un exceso no-oficial o extensión de lo académico que ayuda, amenaza, aporta, ridiculiza (parodia), perfecciona y/o cuestiona lo académico con su simple existencia» (Joy, 2012, pp. 260).

El colectivo «ex-tudiante» se sentirá como «un mosquito zumbando en el oído de sus colegas, sabiendo que nunca será aceptado» (Mayhew, 2014): lo cual conlleva a la situación de pánico descrita anteriormente. La posición de este colectivo es de un activismo paraacadémico construido desde la marginalidad: esto permite que la persona activista-paraacadémica pueda moverse en una multiplicidad de entornos con limitado pero improvisado permiso; lo que siempre da lugar a la creación de espacios de cambio en esos propios entornos en que habita cuasi clandestinamente (Livesey, 2014). Así pues, la persona «ex-tudiante» se posiciona en un Afuera que bien tiende al aperturismo radical, a saber: como «Insider» universitario paraacadémico y, por tanto, clandestino, su exterioridad es un camino para que la Universidad sea-abierta-por este colectivo minoritario. De esta manera, el aperturismo económico o la *affordance* universitaria —esto es, las posibilidades de acción que ofrece la Universidad a partir de sus características actuales— y su política ergonómica de estar-abierta-a-lo-posible será paulatina y silenciosamente erradicada por el pánico «ex-tudiante». Por ello se recalca la función y relevancia clandestina del colectivo estudiantil, ya que este será necesariamente el agente del cambio que permitirá que la Universidad sea-abierta radicalmente desde la exterioridad marginal y liminal en que habitan-transitando el colectivo estudiantil.

## CONCLUSIONES

La comprensión de estos tres colectivos estudiantiles (1, 2 y 3) permite repensar el papel que la universidad otorga a cada uno y como la potencialidad creadora que reside en el «ex-tudiante» (3) podría abrir nuevas posibilidades y líneas de estudio especulativas que renueven las relaciones entre la Universidad y el colectivo estudiantil. Esta apertura podría mejorar las condiciones de vida estudiantiles, así como sus derechos y participación universitaria: pasando de «pacientes universitarios» a «agentes universitarios». Así pues, ya no únicamente como síntomas sino como

agentes del cambio, pensar desde lo paraacadémico puede intervenir en la universidad tanto desde la producción de pensamiento contrahegemónico, como desde la presencia precaria y pánica en que habita el mundo el colectivo «ex-tudiante». Finalmente, se hace un llamamiento a pensar en lo paraacadémico desde una perspectiva filosófica especulativa, a saber: comprender los puntos de vista del colectivo «ex-tudiante» puede ser una forma de ir más allá de los paradigmas y realidades actuales de la universidad, esto es, pensar desde lo rechazado y lo raro del colectivo estudiantil puede abrir nuevas realidades potenciales para la universidad viniente.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Bain, S., Fedynich, L. y Knight, M. (2011). The successful graduate student: A review of the factors for success. *Journal of Academic and Business Ethics*, *3*(1), 1-9. https://www.academia.edu/download/34795063/10569.pdf

Cook-Sather, A. (2002). Authorizing students' perspectives: Toward trust, dialogue, and change in education. *Educational researcher*, *31*(4), 3-14. https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0013189X031004003

Cook-Sather, A. (2003). Movements of mind: The matrix, metaphors, and re-imagining education. *Teachers college record*, *105*(6), 946-977. https://doi.org/10.1111/1467-9620.00274

Cook-Sather, A. (2006). Sound, presence, and power: «Student voice» in educational research and reform. *Curriculum inquiry*, *36*(4), 359-390. https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2006.00363.x

Deleuze, G. (1971). La naturaleza de los flujos. *Curso Vincennes*, *14*.

Giroux, H. A. (1986). Radical pedagogy and the politics of student voice. *Interchange*, *17*(1), 48-69. https://doi.org/10.1007/BF01811018

Giroux, H. A. (2013). Occupy Colleges Now: Students as the New Public Intellectuals. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, *13*(3), 150-153. https://doi.org/10.1177/1532708613477368

Joy, E. (2012). Disturbing the Wednesday-ish Business-as-Usual of the University Studium: A Wayzgoose Manifest. *Continent, 2*(4), 260-268. http://www.continentcontinent.com/index.php/continent/article/view/119

Livesey, L. (2014). An activist-academic's reflections. En Wardrop, A. y Withers, D. (eds.). *The Para-Academic Handbook: A toolkit for making-learning-creating-acting* (pp. 189-206). HammerOn Press.

Mayhew, M. (2014). Marginal inquiries. En Wardrop, A. y Withers, D. (eds.). *The Para-Academic Handbook: A toolkit for making-learning-creating-acting* (pp. 263-290). HammerOn Press.

Olssen, M. y Peters, M. A. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: From the free market to knowledge capitalism. *Journal of education policy*, *20*(3), 313-345. https://doi.org/10.1080/02680930500108718

Pizzul, M. E. (2013). *La formación humanística, fin esencial de la Universidad*. Universidad FASTA-Biblioteca.

Rolfe, G. (2014). We are all para-academics now. En Wardrop, A. y Withers, D. (eds.). *The Para-Academic Handbook: A toolkit for making-learning-creating-acting* (pp. 1-5). HammerOn Press.

Suarez-Villa, L. (2012). *Technocapitalism: A critical perspective on technological innovation and corporatism*. Temple University Press.

Wardrop, A. y Withers, D. (Eds.). (2014). *The Para-Academic Handbook: A Toolkit for Making-Learning-Creating-Acting*. HammerOn Press.

# Hacerse hiposujetos: el devenir de la universidad del siglo XXI

Diego Medina López-Rey
*Universitat de València*

El debate ontológico actual puede cartografiarse dentro de la llamada «Ontología Orientada a los Objetos» —*OOO*, a partir de ahora— (Harman, 2018), propia del movimiento filosófico del realismo especulativo. Desde las premisas de la «*OOO*» se comprende el desplazamiento del carácter especial y único que se le presupone al ser humano, rechazándose el narcisismo antropocéntrico del sujeto y sus relaciones con el resto de los objetos. En este trabajo se comprenderá las posibilidades del sistema universitario desde una perspectiva ontológica orientada a los objetos donde la Universidad se entiende como un objeto abstracto y masivo. Así pues, con motivo de la celebración del «X Congreso Internacional de Filosofía de la Educación», en este trabajo se pretende plantear una reflexión respecto a las posibilidades de la Universidad del siglo XXI dentro del marco de la «*OOO*». Para ello, el autor propone incorporar las ideas de «hiperobjeto», «hipersujeto» e «hiposujeto» (Morton, 2013; Morton y Boyer, 2021) para comprender la realidad, potencialidades y devenires de la Universidad actualmente.

## LA UNIVERSIDAD COMO HIPEROBJETO

El concepto de hiperobjeto hace referencia a aquellos objetos/cosas tan bastas, masivas y polifásicas que son realmente impredecibles e incomprensibles (Morton, 2013). Así pues, la Universidad podría entenderse metafóricamente como una suerte de hiperobjeto. Siguiendo a Peim y Stock (2022) la Universidad puede entenderse como un hiperobjeto debido a la imposibilidad de comprender todas sus múltiples formas; su omnipresencia en la totalidad de la construcción de lo que se entiende por educación; y su intratabilidad desde cualquier posible reforma pensada y por pensar.

Pese a esto, se observa como todo aquello relativo a ella acaba siendo examinado, registrado, evaluado y clasificado según ciertos criterios, podría decirse, ‹‹hiperobjetivos››. Por ello, en este escrito se pretende reflexionar en cuanto a las consecuencias derivadas de creer en la posibilidad de estandarizar o controlar las relaciones con cualquier hiperobjeto —Universidad—, algo absolutamente imposible y, en todo caso, energéticamente derrochador (Bataille, 1987).[10]

10. De nada sirve intentar controlar las relaciones con un hiperobjeto que es incontrolable; si sirve de algo esta tarea de «abrirse a pensar en Una Universidad» es precisamente en el derroche energético que ello conlleva. Véase el sentido de «derroche energético» ampliamente en Bataille, G. (1987). *La parte maldita precedida de La noción de gasto.* Icaria Editorial.

## HIPERSUJETOS Y ACADEMICISMO HEGEMÓNICO

Para comprender esta pretensión de «hiperobjetividad», y siguiendo con la lógica de lo hiper-, los hipersujetos son definidos como «aquellos expertos que te explican como son las cosas» (Morton y Boyer, 2021, p. 14). Así pues, la comunidad académica hegemónica podría entenderse como un colectivo de hipersujetos estratificados sedentariamente en el poder. Ajenos a la realidad de la Universidad como hiperobjeto intratable, se pretende establecer abordajes estrictamente teleológicos desde el academicismo hegemónico: esta actitud, además de prácticamente inútil, no es más que fruto del desconocimiento de la masividad de la Universidad.

De igual forma, el hipersujeto académico busca una suerte de refugio ilustrado en su autoridad para negar la inmensidad que ante ellos se presenta: especulando estructuradamente con la finalidad de poner en marcha alguna filosofía universitaria según cada situación, siguiendo el eslogan leibniziano «al menos esto es mejor que nada» (Land, 2021). Ante esta actitud institucional del hipersujeto académico puede encontrarse un feroz ataque ya desde la obra de Schopenhauer, quien argumentaba que esta posición está indisolublemente comprometida con los intereses de la hegemonía y del Estado, y nunca con la supuesta puesta en marcha de una comprensión lógicamente operativa de la compleja realidad de la Universidad (Schopenhauer, 2000/1862). Surge así la necesidad de girar hacia la noción de hiposujeto para comprender la agencia real que, tanto individual como colectivamente, puede asumirse si se busca pensar en una Universidad para el siglo XXI.

## LA MINORÍA COMO HIPOSUJETOS

El concepto de hiposujeto hace referencia a aquellos sujetos «polifásicos, plurales, todavía-no, ni aquí ni allá, menos que la suma de sus partes; *subcendientes* más que transcendentes; que no pretenden tener el conocimiento absoluto ni el poder; que juegan, cuidan, ríen, se adaptan» (Morton y Boyer, 2021). La insignificancia, debilidad, falta de conocimiento y falta de agencia son aquellas características propias de los hiposujetos; de la minoría. El devenir minoritario en Deleuze y Guattari (2004) no hace referencia a la lucha por la conquista del poder a mano de los colectivos no hegemónicos, más bien apunta hacia la necesidad de procurar un encuentro desde lo contrahegemónico que vaya más allá de la identidad étnica u ontológica; centrándose en una complicidad epistemológica, un entendimiento de la potencia de su insignificancia.

Así pues, el concepto de hiposujeto se postula precisamente como un aglutinante de aquellas realidades individuales y colectivas que buscan construir una complicidad epistemológica que permita poner en marcha un devenir minoritario (Vignola, 2017). Por ello, siguiendo con la argumentación principal de este escrito, cabe pensar en la actualidad académico-universitaria y sus posibles devenires: desde su actualidad hiperobjetivada por hipersujetos, hasta su potencialidad minoritaria desde una perspectiva de los hiposujetos.

## CARTOGRAFÍA DE LA ACTUALIDAD ACADÉMICO-UNIVERSITARIA Y SUS POSIBLES DEVENIRES

A continuación, se cartografiará la Universidad como un objeto hiperobjetivado —en sentido amplio— y como un hiperobjeto —en sentido estricto—. En general, es un objeto hiperobjetivado ya que se le ha dado un carácter objetivo (Brubacher, 1970) desde la experticia de los hipersujetos académicos. Estrictamente, es un hiperobjeto masivamente polifásico ajeno a los delirios de grandeza de los hipersujetos que la habitan. Los hipersujetos académicos comprenden que la Universidad es un hiperobjeto inabarcable e impredecible: es por ello por lo que hegemónicamente se responde haciendo de la inacción conservadora el único camino transitable. A saber: no se puede cambiar la Universidad, por tanto, más vale que sigas los preceptos hegemónicos que la regulan o que te hagas a un lado. Aquí es donde se encuentra la gran problemática al pensar sobre la Universidad: se piensa desde el narcisismo del (hiper)sujeto; qué solución se puede dar —Yo— a la Universidad.

De aquí surge la necesidad de reflexionar en cuanto a la posibilidad de incluir una perspectiva desde lo hipo-. Esto significa tomar una posición positivamente reafirmante como minoría: este devenir minoritario encarnado por la comunidad universitaria implica alejarse del solucionismo y de las técnicas de pensamiento dirigidas hacia la consecución de un cambio concreto y definitivo.

Entenderse como hiposujeto, esto es, hacerse continuamente, es tomar una posición escéptica ante la validación academicista. El hiposujeto universitario, como minoría, nunca se dará relevancia ni buscará tener una voz en la institución: este sujeto únicamente puede ser en manada, en multiplicidad comunitaria simbiótica. Hacerse hiposujeto implica poner en marcha una fenomenología de la simbiosis donde se dé una relación compleja con los otros, complejidad como base relacional universitaria (Morton y Boyer, 2021).

Así pues, actuar como hiposujeto universitario implicará potenciar las rarezas y singularidades creativas de la comunidad universitaria: ir en busca de *haecceidades* que permitan pensar sobre nuevos devenires universitarios. La haecceidad hace referencia a una entidad singular: un animal, un sujeto, un cuerpo social o un concepto, siempre como vector extraño (Deleuze y Parnet, 1987). La búsqueda de estas singularidades universitarias puede cartografiarse en la fuga: solamente mediante una fuga —necesariamente clandestina, silenciosa, imperceptible y minoritaria— podrá encontrarse la voz pánica del hiposujeto que habitará la Universidad siendo problemáticamente contrahegemónico.

## HACERSE HIPOSUJETOS: POSIBLES LÍNEAS A EXPLORAR

Hacerse hiposujetos universitarios implica, por tanto, abordar las posibilidades que alberga un entendimiento minoritario, no-reformista e infecciosamente creativo de la Universidad para el siglo XXI. Para ello, se hace hincapié en la necesidad de pensar la Universidad dentro de los marcos filosóficos actuales potencialmente minoritarios ya que, de esta manera, se podrá pensar en cuanto a la postura hipo- —minoritaria— que deberá adquirir el sujeto universitario para seguir conviviendo con el hiperobjeto que es la Universidad.

A continuación, se exponen determinadas líneas a explorar —en este caso, una triada como colofón irónicamente constrictivo— para que pueda apreciarse una suerte de aproximación a las desviaciones necesarias que implica comprender la Universidad como un hiperobjeto:

1. Irónica de la paradoja reformista: dada la imposibilidad de control del hiperobjeto universitario, las personas universitarias deberán considerar un chiste de mal gusto la búsqueda hipersubjetiva de la Verdadera reforma o cambio concreto. La condición de constreñir la inabarcable realidad de la Universidad se convierte así en una paradoja irónica, en la que la limitación humana y la búsqueda de significado están íntimamente entrelazadas.
2. Aperturismo radical: pensar desde la falta de agencia de las personas universitarias es partir de la generación insignificante de un conocimiento débil o bajo que comprenda la imposibilidad de construir un conocimiento fuerte o transcendente. Para convivir con el hiperobjeto universitario se debe estar dispuesto a ser abierto por las masivas e incognoscibles exigencias por venir de la Universidad.
3. Fuga esquizoestratégica: actualmente, convivir con la Universidad también implica la sumisión al academicismo hegemónico. Precisamente, hacerse hiposujeto implica ir más allá de la oposición directa y la confrontación; creando conocimiento alternativo de manera subversiva y sutil. Los hiposujetos deben jugar irónica y esquizofrénicamente con la constricción.

En conclusión, puede apreciarse un ejemplo de la perspectiva que implica hacerse hiposujetos universitarios a lo largo de este escrito: conociendo la imposibilidad de reforma, y comprendiendo la falta de agencia e insignificancia del autor, se piensa irónicamente en el marco de la paradoja reformista para crear conocimiento alternativo académicamente válido. Convivir con y pensar en la Universidad del siglo XXI es convivir con y pensar en nuestra irrelevancia e insignificancia, otra vez.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bataille, G. (1987). *La parte maldita precedida de La noción de gasto*. Icaria Editorial.

Brubacher, J. S. (1970). The theory of higher education. *The Journal of Higher Education*, *41*(2), 98-115. https://doi.org/10.1080/00221546.1970.11773894

Deleuze, G. y Guattari, F. (2004). *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-textos.

Deleuze, G. y Parnet, C. (1987). *Dialogues*. Athlone Press London.

Harman, G. (2018). *Object-oriented ontology: A new theory of everything*. Penguin UK.

Land, N. (2021). *Sed de aniquilación: Georges Bataille y el nihilismo virulento*. Materia Oscura.

Morton, T. (2013). *Hyperobjects: Philosophy and Ecology after the End of the World*. U of Minnesota Press.

Morton, T. y Boyer, D. (2021). *Hyposubjects: On becoming human*. Open Humanities Press.

Peim, N. y Stock, N. (2022). Education after the end of the world. How can education be viewed as a hyperobject? *Educational Philosophy and Theory*, *54*(3), 251-262. https://doi.org/10.1080/00131857.2021.1882999

Schopenhauer, A. (2000). *Parerga and Paralipomena: Short philosophical essays*. Oxford University Press. Documento original de 1862.

Vignola, P. (2017). Notes for a minor Anthropocene. *Azimuth: Philosophical Coordinates in Modern and Contemporary Age*, *9*(1), 81-95. https://doi.org/10.1400/254746

# Pensamiento dialógico y confianza epistémica en la didáctica universitaria para la formación de los educadores sociales

Enrico Miatto y Beatrice Saltarelli
*Istituto Universitario Salesiano de Venecia*

## INTRODUCCIÓN

El pensamiento dialógico pone en primer plano la interacción entre el *Yo* y el *Otro* en una pluralidad de enfoques que provienen de múltiples tradiciones teóricas en la literatura y se orientan hacia diferentes focos de investigación (White, 2015). Ante tal complejidad, la presente contribución tiene dos objetivos de investigación. El primero es trazar un análisis teórico sobre las principales coyunturas de la perspectiva dialógica, adentrándose en las investigaciones sobre el tema propuestas por Ivana Marková (2006, 2008, 2016). El segundo, por su parte, es describir un posible modelo didáctico en el ámbito de la educación universitaria, cuyos objetivos y metodología sean expresiones heurísticas de la perspectiva dialógica esbozada. En otras palabras, en la estructura de este trabajo, el primer objetivo es un paso necesario para delinear el marco teórico de referencia dentro del cual diseñar una propuesta didáctica que pueda justificar sus objetivos y herramientas.

## LA PERSPECTIVA DIALÓGICA

En el contexto de la amplia reflexión sobre las interacciones humanas (Coelho, & Figueiredo, 2003; Markovà, 2003; Salgado, & Gonçalves, 2007) el enfoque de Markovà (2016) ve en ellas el *campo de fuerzas* del que emergen el *Yo* y el *Otro* (los *Otros*), y que hace de la interacción el lugar de reconocimiento para que el *Yo* y el *Otro* (los *Otros*) sean. Para Markovà *ser* significa comunicar, y *comunicar* significa ser para otro, y a través del otro, para uno mismo (2003).

La autora, partiendo de la ontología del pensamiento dialógico, destaca sus implicaciones epistemológicas, ofreciendo una revisión del concepto de «conocimiento de sentido común» en términos de construcción de sentido. Para Markovà, en efecto, el sentido común es una forma de hablar, pensar y actuar mediante la cual los seres humanos expresan su naturaleza social y dialógica. Es una forma implícita a través de la cual los seres humanos dan sentido, crean significado y comprenden los fenómenos sociales (Markovà, 2016).

Esta significación, a nuestro juicio, cobra relevancia a la luz de los procesos formativos que sustentan y caracterizan la acción didáctica universitaria y, en particular, los que acompañan la construcción del conocimiento profesional a partir de la experiencia de prácticas.

El *Yo* y el *Otro* (los *Otros*) generan conjuntamente su realidad social constituida por objetos de conocimiento, creencias e imágenes y esta tríada representa una unidad ontológica y ética irreductible (Linell & Markovà, 2014; Markovà, 2016). Este supuesto conlleva importantes de-

rivaciones en las prácticas profesionales de las ciencias sociales, en particular las relacionadas con la educación y la formación.

## DIALOGICIDAD EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS

La dialogicidad indaga específicamente en un proyecto de investigación sobre el período de prácticas como oportunidad de aprendizaje y desarrollo que explora las formas de acompañar y formar la práctica de los educadores profesionales (Miatto, Rossi & Saltarelli, 2021).

La experiencia del período de prácticas siempre ha caracterizado, aunque de diferentes maneras y con distintos valores, la formación del educador profesional sociopedagógico y en la última década, en el panorama italiano, las reflexiones sobre esta propuesta formativa se han centrado principalmente en dos dimensiones: la orientativa y la formativa (Bastianon & Spagiari, 2015). La primera se refiere a la posibilidad de que cada estudiante identifique, a través de las prácticas, contextos operativos y ámbitos de acción específicos (Palmieri et al., 2009), experimente la operatividad real que caracteriza toda intervención educativa, reflexione sobre la idoneidad de la elección profesional emprendida (Traverso & Modugno, 2016), contando también con los impulsos motivacionales y emocionales, los intereses, las aptitudes, los valores, las habilidades sociales y, por último, pero no menos importante, con los procesos de toma de decisiones. La dimensión formativa, por su parte, reverbera sobre la dinámica del aprendizaje: sobre los conocimientos, ayudando al educador en formación a seleccionar e implementar aspectos formativos teóricos en función de la práctica, pero también sobre las habilidades y competencias, acompañándole progresivamente a transformar los conocimientos en acción.

Este trabajo se sitúa en esta segunda dimensión, y concibe las prácticas de los alumnos del curso de bachillerato en Ciencias de la Educación - Educador Social Profesional como una experiencia que va mucho más allá de ser una mera actividad de conexión e integración entre las dimensiones teórica y práctica, sino que se convierte en conocimiento a través de la experiencia (Mezirow, 2003) y fronética (Aristóteles, 2000), como una oportunidad para alimentar esa sabiduría educativa que hace al educador, alimentando su «disposición a buscar la acción que mejor permita alcanzar lo que se considera un bien» (Mortari 2003, p. 10) y persiguiendo en el sujeto educando su educabilidad.

Partiendo de una «actitud investigadora» (Orefice, 2006) en la construcción del modelo didáctico que se propone, la pregunta que orientó su diseño buscó identificar las condiciones bajo las cuales un modelo de didáctica de las prácticas puede definirse como un modelo dialógico, en el sentido esbozado (Markovà, 2016).

Al responder a esta pregunta, nos parece que existen al menos dos condiciones necesarias, ambas resultado de la transición del nivel teórico a la acción didáctica, concebida como una consecuencia coherente entre la asunción ontológica y epistemológica de la perspectiva dialógica elegida y el modelo didáctico construido.

La primera condición se deriva del concepto de interacción como *campo de fuerzas* del que emergen el *Yo* y el *Otro* (los *Otros*) y la segunda, en cambio, pone en cuestión el concepto de comunicación, entendida como co-construcción de significados (Markovà, 2016).

Situar a ambos en el proceso de aprendizaje activado por la experiencia de prácticas, abre dos niveles diferentes de experiencia de aprendizaje: el primero, relativo a la posición que ocupan los

estudiantes durante la actividad práctica. El segundo nivel, en cambio, se activa con la enseñanza presencial cuando se pide al estudiante que reflexione sobre su experiencia durante la actividad práctica.

La hipótesis que avanzamos en este estudio es que la propuesta didáctica puede interceptar directamente el segundo nivel de experiencia y que sólo indirectamente, lo que se activa con el proceso de aprendizaje en el aula, transforma el posicionamiento del alumno también en el primer nivel, en experiencias posteriores.

El concepto de posicionamiento respecto al *campo de fuerzas* es «precisamente» el que nos permite representar en términos contextualizados la definición de interacción esbozada al principio como supuesto. En concreto, el *campo de fuerzas* de las prácticas viene dado por la complejidad de interacciones que el alumno experimenta durante dicha experiencia. En consecuencia, el principal objetivo de la didáctica que tiene como objeto la reflexión sobre esta experiencia es instar a los estudiantes a centrarse y hacer explícita la posición que ocupan, ocasionalmente, durante el transcurso de sus prácticas. El hecho de que el estudiante aprenda a identificar la posición que ocupa en el *campo de fuerzas* de sus prácticas nos parece que representa la primera condición para que la propuesta didáctica sea coherente con la perspectiva dialógica (Grossen, 2010).

Decidir leer e interpretar la experiencia vivida y observada (lo que llamamos «datos empíricos»), que en nuestro caso es la experiencia educativa que los estudiantes maduran en el campo con el aprendizaje práctico y en el aula con la reflexión sobre esta experiencia, a través de una perspectiva teórica, explicitada tanto en su estructura ontológica como epistemológica (es decir, la dialógica), produce un significado específico atribuido a la propia experiencia, que es releída, conocida y pensada con esquemas consistentes con la perspectiva elegida.

La segunda condición necesaria, por otra parte, es consecuencia del supuesto de que la comunicación que anima las interacciones es la co-construcción de sentido. En concreto, esto implica, a nivel didáctico, que el foco del propio posicionamiento pasa por la forma en que el alumno da sentido a la dinámica de la que forma parte. Nuestra hipótesis es que este proceso de significación tiene lugar a lo largo de dos ejes: un eje horizontal, en el que el diálogo es fruto de intercambios comunicativos en el aula con otros alumnos, en pequeños grupos de trabajo, o con el profesor en plenario; y un eje vertical, animado por el diálogo que el alumno activa entre sí y consigo mismo (Zittuon, 2014).

## VÍAS PARA AVANZAR

El modelo de una didáctica dialógica de las prácticas universitarias, tal como se plantea en un horizonte dialógico, parece abrir varias vías de investigación que convendrá investigar en el ámbito de la educación terciaria de carácter universitario. Señalamos, brevemente, dos de ellas que están en el centro del proyecto de investigación aquí mencionado:

La primera, relativa a la necesidad de indagar cómo se conceptualiza la relación educativa, objeto de la experiencia de los estudiantes en formación durante la formación en Ciencias de la Educación, a través de la antinomia Ego - Alter entendida como unidad irreductible (Markovà, 2016) según la perspectiva ontológica y epistemológica de la dialogicidad.

La segunda vía de indagación se relaciona con la necesidad de investigar si el diálogo interno cambia en relación con el diálogo externo entre pares en pequeños grupos y cómo lo hace.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Aristóteles (2000), *Etica Nicomachea*, Milano: Bompiani.

Bastianoni, P., y Spaggiari, E. (2015). *Apprendere a educare. Il tirocinio in Scienze dell'educazione.* Roma: Carocci.

Coelho, N. E., & Figueiredo, L. C. (2003). Patterns of Intersubjectivity in the Constitution of Subjectivity: Dimensions of Otherness. *Culture & Psychology,* 9 (3), 193-208.

Linell, P., y Markovà, I. (2014). *Dialogical Approches to Trust in Comunication*. NC: Information Age Publishing.

Grossen, M. (2010). Interaction Analysis and Psychology: A Dialogical Perspective. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 44, 1-21.

Markovà, I. (2003). Constitution of the Self: Intersubjectivity and Dialogicality. *Culture and Psychology*, 9 (3), 249-259.

Markovà, I. (2006). On «the Inner Alter» in dialogue. *International Journal for Dialogical Science*, 1 (1), 125-147.

Markovà, I. (2008). The Epistemological Significance of the Theory of Social Representations. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 38 (4), 461-487.

Markovà, I. (2016). *The Dialogical Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti* [1991]. Milano: Raffaello Cortina.

Miatto, E., Rossi, L., y Saltarelli, B. (2021), Il tirocinio come apprendimento. Indagare l'accompagnamento alla pratica degli educatori professionali socio-pedagogici. *Formazione & Insegnamento*, 2, 88-95.

Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Carocci.

Orefice, P. (2006). *La ricerca azione partecipativa. Teoria e pratiche. Vol. 1: La creazione dei saperi nell'educazione di comunità per lo sviluppo locale*. Napoli: Liguori Editore.

Palmieri, C., Pozzoli. P., Rossetti, S.A., y Tognetti, S. (a cura di) (2009). *Pensare e fare tirocinio. Manuale di Tirocinio per l'educatore professionale*. Milano: FrancoAngeli.

Salgado, J., & Gonçalves, M. (2007). The dialogical self: Social, personal, (un)conscious. In: Vlasiner J., & Rosa A., *The Cambridge handbook of socio-cultural psychology* (pp. 698-623). Cambridge: Cambridge University Press.

Traverso, A., y Modugno, A. (a cura di) (2016). *Progettarsi educatore. Verso un modello di tirocinio.* Milano: FrancoAngeli.

Zittoun, T. (2014). Three dimensions in dialogical movement. *New Ideas in Psychology*, 32, 99-106.

# Formación del profesorado y el empoderamiento docente ante el reto de una educación inclusiva

Anna Monzó Martínez; María del Pilar Martínez-Agut y María Fernanda Chocomeli Fernández
*Universitat de València*

## INTRODUCCIÓN

El reto de una sociedad inclusiva implica directamente a la educación e indirectamente a los/as futuros/as docentes y a su formación inicial. Una educación orientada a la inclusión, como la que señala la legislación actual (LOMLOE, 2020), supone entender que todos los alumnos y alumnas de una determinada comunidad deben aprender juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, hecho que implica modificar sustancialmente la estructura, el funcionamiento y la propuesta pedagógica de los centros para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas, de forma que todos tengan éxito en su aprendizaje y participen en igualdad de condiciones (Varela, 2012).

Teniendo en cuenta, como señala el Informe *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers* (OCDE, 2005), que el papel de los y las docentes y su actuación en el sistema educativo supone un factor clave para el éxito escolar y para ofrecer una educación de calidad, resulta necesario replantear la formación inicial, tanto en el Grado de Magisterio como en el Máster de profesorado de secundaria, para orientarlos hacia el desarrollo de las competencias necesarias que deberán tener en cuenta el empoderamiento docente y, en definitiva, aspectos como los que se concretan a continuación:

- Resulta necesario, en este marco, favorecer el desarrollo de un profesorado abierto a la flexibilidad organizativa y a la búsqueda de nuevos modelos estructurales que den respuesta a la diversidad del alumnado. Por lo que, desde la formación inicial se debe potenciar la creatividad, la búsqueda de propuestas flexibles y la apertura a entornos inciertos y diversos.
- Los centros escolares necesitan líderes capaces de influir positivamente en el entorno escolar, necesitan fomentar la autonomía (frente a la heteronomía y dependencia de instancias superiores) de su profesorado, por ello es necesario formar hacia liderazgos compartidos. Este liderazgo compartido tiene sentido en un entorno en que se valoran las habilidades de todos y todas, que maximizan sus fortalezas para alcanzar las metas comunes (Bonilla-Murillo, 2020). Para ello se debe favorecer, ya en la misma formación inicial, ambientes participativos y colaborativos, donde el alumnado se involucra des del respecto y el reconocimiento de la diversidad.
- El empoderamiento de los futuros y futuras docentes, a partir de la formación en evidencias educativas, para promover un profesorado que se siente competente: «El docente tiene influencia más allá del aula y tiene la capacidad de influir a otros de forma individual o

colectivamente y puede mejorar el proceso de aprendizaje a través de su propia mejora y de la ayuda a los demás» (Bonilla-Murillo, 2020). Es importante que esta influencia se realice a partir de prácticas basadas en la evidencia.
- Formar en metodologías como la investigación-acción participativa, que ayudan al profesorado a evaluar el impacto de sus propias prácticas (Hattie, 2017). Es necesario también formar a profesionales de la educación reflexivos y críticos con su práctica educativa, capaces de poner en marcha cambios para mejorar el centro y su trabajo en el aula. Esta orientación se relaciona con una idea de ciudadanía activa y responsable, donde el docente no sólo se vincula con una serie de derechos, sino también de responsabilidades.
- Finalmente, en una sociedad como la actual, basada en el conocimiento, la globalización y el desarrollo de la tecnología e internet, las instituciones requieren un personal altamente especializado, con valores éticos y responsabilidad social (Bonilla-Murillo, 2020).

## OBJETIVOS

- Plantear una reflexión sobre las necesidades de formación inicial en el profesorado actual teniendo en cuenta los retos que se plantean ante una educación inclusiva.
- Realizar una propuesta de líneas estratégicas para la formación inicial docente.

## METODOLOGÍA

- Revisión bibliográfica sobre las competencias profesionales docentes vinculadas al marco de la inclusión educativa.
- Revisión de la legislación educativa actual relacionada con la educación inclusiva.
- Realización de una propuesta de formación para el futuro profesorado.

## RESULTADOS

El reto de una educación inclusiva requiere de profesionales empoderados que posean una serie de competencias, necesarias para garantizar que la inclusión sea un hecho y no una quimera. Entre las competencias (Booth y Ainscow, 2000; Alegre, 2010; Fernández-Batanero, 2013; Sebastián-Heredero, 2017) que se consideran fundamentales y que resultan esenciales en este marco, podemos destacar:

En primer lugar, es necesario contar con una capacidad reflexiva. Los nuevos retos requieren soluciones singulares, que implican la necesidad de buscar alternativas y ser flexibles ante diferentes posibilidades. Esta capacidad reflexiva se aplica también al trabajo en equipo del claustro. De hecho, según el metaanálisis realizado por John Hattie (2017) el factor que tiene un mayor impacto en educación es, precisamente, docentes juntos evaluando el impacto de sus prácticas.

Capacidad para gestionar situaciones complejas en el aula. Ello incluye la gestión de la convivencia en grupos heterogéneos, y el papel de mediador ante situaciones complejas, que implican la diversidad del alumnado (por ejemplo, en contextos multiculturales).

Ser capaz de identificar las necesidades específicas del alumnado, lo que implica conocerlo, tener capacidad de observación y de recopilación de datos. A parte de ello, se relaciona con el análisis del contexto, para la detección de las posibles barreras, que impliquen tanto la presencia, como la participación y el aprendizaje del alumnado. Por otro lado, conocer al alumnado implica no solo detectar sus dificultades, sino también sus fortalezas, sus intereses y sus habilidades.

El uso de estrategias innovadoras, lo que implica una orientación hacia la investigación y la actualización permanente, así como una posición de apertura al cambio. La flexibilidad, para incorporar modificaciones en el currículum y adaptaciones en los materiales y en el aula resultan también esenciales. Para ello se deberá contar con profesionales creativos y abiertos a nuevas propuestas.

Estas habilidades flexibles implican también conocer y aplicar una gran variedad de métodos, técnicas y estrategias orientadas a favorecer un aprendizaje significativo por parte de todo el alumnado. Adquieren en este contexto un especial interés las metodologías activas. Especialmente aquellas que favorecen un aprendizaje más competencial y que son respetuosas con los diferentes ritmos y las diversas formas de aprender en el aula. Es por ello que también resultan de interés propuestas como la diferenciación curricular (Tomlinson, 2001) o la programación multinivel (Collicot, 2000; Ruiz-Bel, 2008). Esta diversificación debe aplicarse en un marco que parta de un Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que implique diferentes formas de implicación, representación y acción y expresión (Alba, 2016; 2019).

Capacidad de interpretación crítica y constructiva de los aspectos básicos relativos a la inclusión. Ello implica capacidad tanto para la autocrítica como para la responsabilidad. La inclusión implica también poseer y transmitir una serie de valores que tienen que ver con el respeto y la valoración de la diversidad y, en consecuencia, poseer competencias éticas para desarrollar dichos valores. El compromiso con una sociedad más justa y equitativa están a la base de una educación inclusiva.

Finalmente, para desarrollar las competencias señaladas, adquiere una gran importancia la capacidad para trabajar en red. Las competencias para el trabajo colaborativo y en red del profesorado deben trabajarse desde la misma formación inicial, ya que requiere del desarrollo de habilidades para el trabajo en equipo. Este trabajo en red incluye también el trabajo con los equipos de apoyo, las redes del entorno y las redes de apoyo institucional.

Todas estas competencias deben guiar la formación inicial de los futuros profesionales de la educación, ya que un sistema que busca la inclusión de todo el alumnado requiere de un profesorado competente y preparado, y en esta formación los aspectos señalados resultan clave.

## CONSIDERACIONES FINALES

Hacer frente al reto que supone una educación y una sociedad inclusiva implica replantear la formación inicial de los futuros y futuras docentes, orientándolo al empoderamiento, el liderazgo educativo y el trabajo colaborativo y reflexivo. La formación, tanto la inicial como la continua suponen un elemento clave para avanzar en esta línea. En definitiva, se persigue un perfil de profesorado significativamente diferente del tradicional, capaz de organizar, estimular y mediar en los procesos de enseñanza-aprendizaje de su alumnado y con capacidad para analizar

el contexto en el que se desarrolla su actividad, para dar respuesta a la diversidad (Gallego y Rodríguez, 2007).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Alba, C. (2016). (coord.). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Morata.

Alba, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación Educativa, 6*(9), 55-66.

Alegre, O. M. (2010). *Capacidades docentes para atender la diversidad: una propuesta vinculada a las competencias básicas*. Eduforma.

Bonilla-Murillo, E. y Sagnité, V. (2020). El liderazgo docente: ¿Por qué es importante para el desarrollo de los estudiantes? *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores, 3*(9), 1-18.

Booth, T.; Ainscow, M. (2000). *Index for Inclusion*. CSIE.

Collicot, J. (2000). Posar en pràctica l'ensenyament multinivell: estratègies per als mestres. *Suports: Revista catalana d'educació especial i atenció a la diversitat, 4*(1), 87-99.

Fernández-Batanero, José María. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista electrónica de investigación educativa*, *15*(2), 82-99.

Gallego Ortega, J. L. y Rodríguez Fuentes, A. (2007). Tendencias en la formación inicial del profesorado en educación especial. *REICE, 5*(3), 102-117.

Hattie, J. (2017). *Aprendizaje visible para profesores*. Paraninfo.

Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 (LOMLOE), de 3 de mayo, de Educación. 30 de diciembre de 2020. BOE-A-2020-17264.

OECD (2005). Teachers Matter- Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. *Education and Training Policy*. OECD. https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf

Ruiz-Bel, R. (2008). *Plans multiples i personalitzats per a l'aula inclusiva*. Eumo.

Sebastián-Heredero, E. (2017). Competencias personales docentes para la educación inclusiva: una reflexión sobre lo que está ocurriendo en España. *Revista Educação Especial, 30*(59), 563-574.

Tomlinson, C. A. (2001). *El aula diversificada. Dar respuesta a las necesidades de todos los alumnos*. Octaedro.

Valera, M. (2012). Variables educativas en las altas capacidades. En L. Carreras, D. Castiglione y M. Valera (Ed.), *Altas capacidades intelectuales. La asignatura pendiente* (pp. 136-168). Horsori.

# Relevancia, adquisición y desarrollo de la competencia global en la educación superior

Judith Muñoz Saavedra; Zoia Bozu e Isaac Calduch Pérez
*Universitat de Barcelona*

## INTRODUCCIÓN: RELEVANCIA DE LA PROPUESTA

El aprendizaje basado en competencias y en particular el de la CG (en adelante CG) supone uno de los grandes retos de la educación del siglo XXI. La CG es un objetivo de aprendizaje multidimensional y permanente que permite a los individuos examinar cuestiones locales, globales e interculturales, comprender y apreciar diferentes perspectivas y visiones del mundo, interactuar con éxito y de manera respetuosa con los demás y actuar de modo responsable hacia la sostenibilidad del planeta y el bienestar colectivo. Por tanto, implica no solo el conocimiento de otras culturas y lenguas, sino también la capacidad de entender y reflexionar sobre cuestiones globales/locales como el cambio climático, la desigualdad económica, la migración y los conflictos internacionales. En estrecha relación con la agenda 2030 de Naciones Unidas y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), la CG enfatiza en el conocimiento y en la compresión crítica de la realidad, así como en los valores, actitudes y disposiciones cada vez más necesarios para abordar los principales desafíos de la agenda internacional y redobla su importancia en el actual contexto mundial marcado por el cambio climático y la reciente pandemia y guerra en Ucrania.

En los últimos años, la CG se ha convertido en un aspecto clave en la educación primaria y secundaria, y su importancia ha ido en aumento. Esto se ha reflejado en el despliegue de la Ley Orgánica de Educación 3/2020 (LOMLOE) en Cataluña, donde se ha establecido la adquisición de la conciencia global y el aprendizaje de la ciudadanía democrática como uno de los seis vectores centrales del nuevo currículum. En el ámbito de la educación superior, la CG es una temática cada vez más relevante y necesaria, ya que el estudiantado universitario debe estar preparado para trabajar y colaborar en entornos cada vez más internacionales y diversificados. Sin embargo, representa todavía una temática muy novedosa, motivo por el cual es interesante estudiar y analizar cómo se está concibiendo y poniendo en práctica en la enseñanza universitaria. En este ámbito, se ha encontrado literatura y experiencias que centran el foco de estudio en propuestas, métodos y teorías para enseñar la competencia en sostenibilidad (Kjellgren y Richter, 2021; Albareda-Tiana y Gonzalvo-Cirac, 2013; Gonzalo et al., 2017); en contenidos y lenguas extranjeras -CLIL- (García-Esteban y Colpaert, 2022), en justicia social (Schwarzer y Bridglall, 2015), en cultura ciudadana o ciudadanía cosmopolita (Correa, 2021; Delgado-Algarra, *et al.,* 2019).

En efecto, en la actualidad, muchas universidades están trabajando en la integración de la CG en sus programas de estudio desde diferentes enfoques. No obstante, estos estudios y experiencias tratan áreas específicas de la CG que no recogen su carácter interdisciplinario e integral o, incluso, su dimensión sociopolítica. También se observa una ausencia de estudios específicos que aborden el grado de conocimiento que tiene el profesorado universitario sobre la CG y su

aplicación en el aula, lo que impide tener referentes de buenas prácticas y experiencias en el ámbito de la educación superior.

## OBJETIVOS Y MÉTODO

Este trabajo se enmarca en un proyecto de investigación mayor cuya finalidad principal es identificar y comprender las concepciones y prácticas docentes actuales del profesorado, de distintas áreas disciplinarias de la Universidad de Barcelona, sobre la enseñanza de la CG en educación superior. En primer lugar, se busca fundamentar la relevancia filosófica y social de incorporar la CG en la educación superior considerando aspectos teóricos y epistemológicos. En segundo lugar, se pretende proporcionar un modelo de análisis específico que permita una investigación rigurosa en el ámbito de la docencia universitaria. El objetivo final es contribuir al debate académico y recopilar buenas prácticas en diversas áreas disciplinares en relación con la enseñanza y el aprendizaje de las cuatro dimensiones de la CG: conocimientos, habilidades, aptitudes y valores.

La metodología empleada combina la revisión tradicional de literatura, el análisis documental y diversos instrumentos cualitativos y cuantitativos a través de un método convergente paralelo mixto que utiliza como técnicas cuestionarios, entrevista biográfica semiestructurada y grupo de discusión. En el contexto de esta investigación, este trabajo tiene como objetivo presentar un primer estado avance de la revisión tradicional de literatura y el análisis documental que se está desarrollando.

## ALGUNOS RESULTADOS

Una primera constatación es la multiplicidad de documentos de organismos internacionales que se refieren a algún aspecto de la CG. Además, de la CG definida en el informe PISA de la OCDE, encontramos: (a) la competencia intercultural de la UNESCO, (b) el Marco de Referencia de Competencias para una Cultura Democrática del Consejo de Europa (RFCDC) o (c) las conclusiones del Consejo de Europa sobre las capacidades y competencias para la transición ecológica de 2023. En todos ellos, se pueden apreciar menciones a aspectos importantes y significativos de la CG. Sin embargo, la amplitud de las aproximaciones diluye el posible potencial transformador de esta competencia y dificulta un abordaje más exhaustivo.

En el caso de la literatura académica revisada, se observa una mayor concreción. Por ejemplo, Boix y Jackson (2011) consideran que la CG es la capacidad y predisposición de una persona para comprender el mundo en el que vive y actuar en él para mejorarlo. Mientras que, Correa (2021) se referirá específicamente a ella en educación superior:

> «los graduados universitarios deben ser ciudadanos globales que aspiren a contribuir a la sociedad de una manera altamente significativa por medio del papel que desempeñan como miembros de la comunidad local, nacional y global. Además, se espera que estos nuevos ciudadanos desarrollen la Competencia Global, la cual incorpora dimensiones del conocimiento tales como la cultura, la

> historia, las religiones, las tecnologías, la política, la comunicación, los idiomas extranjeros, y el reconocimiento y la aceptación de la diversidad». (pp. 31-32)

No obstante, estas concreciones, también se observa que la conceptualización de la CG en la educación superior depende en gran medida de las concepciones epistemológicas y los posicionamientos ideológicos de los/as autores/as. Constatamos que no hay una definición de CG universalmente aceptada; sin embargo, podríamos concluir que ésta implica un ejercicio cognitivo, socioemocional y de aprendizaje ético e intercultural que se interrelacionan y conectan entre sí.

Ahora bien, aunque la literatura referida al proceso de aprendizaje de la CG en la educación superior aún es sorprendentemente limitada, es preciso mencionar los trabajos de Correa (2021), García-Esteban y Colpaert (2022) y Kjellgren y Richter (2021) quienes, a través de diversas investigaciones y publicaciones, han dado un impulso importante al estudio de la CG y a su repercusión en el ámbito de la formación del profesorado.

Por una parte, la investigación de Correa (2021) enfoca la CG como un marco para el desarrollo de la cultura ciudadana. La investigación, llevada a cabo mediante una metodología cualitativa y de tipo documental, señala la importancia de fortalecer la cultura ciudadana en la educación superior y la consideración de la CG como parte de las competencias ciudadanas, evidenciando que la cultura es el eje integrador que permite entender cómo el individuo puede llegar a desempeñarse como un ciudadano global. Según este estudio, la CG se desarrolla a través de una serie de herramientas y habilidades, como la toma de decisiones, el trabajo en equipo, la solución de conflictos, la comunicación, la negociación y la participación, el respeto por la identidad del otro y la capacidad de crear relaciones integradoras.

A diferencia de la propuesta anterior, García-Esteban y Colpaert (2022) llevan a cabo un estudio en el que se establece una relación entre la CG y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Este estudio, de diseño mixto y llevado a cabo con la participación de profesorado en formación y en servicio de diversos programas de máster de dos universidades europeas en España y Bélgica, tenía una doble finalidad. Por una parte, explorar la integración de la CG en la formación de futuros docentes a través del desarrollo de Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y, por otra, determinar métodos óptimos para la mejora e integración de esta necesaria competencia en el currículo de la formación del profesorado.

En esta misma línea, otra reciente investigación con métodos mixtos en el área de las ingenierías (Kjellgren y Richter, 2021) destaca que las instituciones de educación superior deben apoyar de manera holística y sistemática la incorporación de la educación para el desarrollo sostenible y la CG. Ello implica tener en cuenta al menos cuatro dimensiones: (1) contar con directrices institucionales claras; (2) fomentar la diversidad entre el profesorado, el personal y el estudiantado como base fructífera para las interacciones y aprendizajes interculturales; (3) ofrecer formación en CG para toda la comunidad universitaria; y (4) realizar procesos de evaluación para controlar los progresos alcanzados.

En la experiencia implementada en los Grados de Estudios Ingleses y Química de la Universidad de Alicante durante el curso 2019-2020, se diseñaron y realizaron actividades que permitieron al estudiantado adquirir contenidos de las asignaturas seleccionadas, al tiempo que fomentaban valores y competencias sociales relacionadas con la educación para la ciudadanía global. Estas incluyeron habilidades como la escucha activa, la cooperación, la resolución pací-

fica de conflictos y la negociación. Además, estas actividades también ayudaron a introducir los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en la educación superior.

## CONCLUSIONES

Las primeras conclusiones del estudio sugieren la necesidad de continuar investigando y aportando evidencias que impulsen el desarrollo de la competencia global y avancen hacia una mayor concreción de la misma en la educación superior. El análisis de las experiencias y propuestas estudiadas ofrecen un conjunto de evidencias y conocimientos que respaldan la importancia y la pertinencia de la incorporación de la CG en los planes de formación en la enseñanza universitaria. Estas contribuciones ofrecen una base de experiencias significativas a partir de las cuales se puede continuar profundizando e investigando.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Albareda-Tiana, S., & Gonzalvo-Cirac, M. (2013). Competencias genéricas en sostenibilidad en la educación superior. Revisión y compilación. *Revista De Comunicación De La SEECI*, (32), 141–159. https://doi.org/10.15198/seeci.2013.32.141-159

Boix, V., y Jackson, A. (2011). *Educating for Global Competence: Preparing Our Youth to Engage the World*. New York: Asia Society and Council of Chief State School Officers.

Correa, N. (2021). Competencia Global y Cultura Ciudadana en la Educación Superior en Colombia. Caso Escuela de Artes y Música de la Universidad Sergio Arboleda. *Revista Kaminu*, 1(2), 32-43.

Delgado-Algarra, E.J., Bernal-Bravo, C., y López-Meneses, E. (2019). Competencia pluricultural y ciudadanía cosmopolita en el contexto hispano-japonés de Educación Superior. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 8(2), 173-191. https://doi.org/10.7821/naer.2019.7.425

Garcia-Esteban, S., y Colpaert, J. (2022). Integrating the Global Competence with Telecollaboration in CLIL Teacher Training. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 22(69). https://doi.org/10.6018/red.491281

Gonzalo, V., Sobrino, M. R., Benítez, L., y Coronado, A. (2017). Revisión sistemática sobre competencias en desarrollo sostenible en educación superior. *Revista Iberoamericana*, 73, 85-108. https://doi.org/10.35362/rie730289

Kjellgren, B., y Richter, T. (2021). Education for a Sustainable Future: Strategies for Holistic Global Competence Development at Engineering Institutions. *Sustainability*, 13(20), 11184. https://doi.org/10.3390/su132011184

Schwarzer. D., y Bridglall, B. L. (2015). Internationalizing teacher education: Successes andchallenges within local and international contexts. En: *Promoting global competence and social justice in teacher education* (pp. 1-17). Pennsylvania: Lexington Books.

# Sobre la educación en una cultura del malestar

Raúl Navarro Zárate
*Universitat de Barcelona*

Hoy vivimos, sin ninguna duda, inmersos en una lógica cultural que se centra en la producción de malestar(es). No es extraño, en tanto habitantes de esta época, escuchar por doquier alusiones al cansancio, el estrés, saturación, insomnio, entre otras manifestaciones sintomáticas, que representan una serie de malestares contemporáneos que han proliferado con mayor fuerza en primeras décadas de este siglo. Malestares que aparecen ligados a cómo se organiza la vida en las sociedades del capitalismo tardío («Bifo» Berardi, 2019; Fisher, 2018; Precarity Lab, 2022). Ante esta realidad que desestabiliza las vidas, en el ámbito educativo se ha convertido un lugar común hablar de la relación fundamental entre bienestar, salud y educación. Recobrando, en este tiempo de producción de malestares, la idea ya esbozada en la antigüedad de que salud y educación no son sino dos ejes de la cultura, o para ser más precisos, de una cultura que aspire a la consecución de un bienestar colectivo. No es casual, en este sentido, que existan cada vez más programas —públicos y privados, de carácter presencial y/o virtual— que se dirigen, o aspiran, a ocuparse del bienestar emocional, físico, mental, social de jóvenes y adolescentes desde el ámbito de la educación. Frente a los malestares contemporáneos se propulsa, pues, todo un entramado discursivo y de prácticas destinado a paliar los efectos de un modo muy concreto de organizar y gobernar las vidas que tiene como característico estructurarse en torno a un exceso, un *hiper*, de trabajo, de producción, de aceleración, de conexión, de actividad que, en muchos casos, va en una lógica contraria al ritmo de la propia condición humana. En 1960 Carmen Martín Gaite adelantó una radiografía nítida de nuestras vidas contemporáneas al señalar que la prisa, ritmo acelerado de la vida, se ha metido en el organismo como una enfermedad que nos impide hacer las cosas bien y con la atención necesaria.

Entendemos por cultura del malestar no solo la aceleración del tiempo y el elemento del exceso, el *hiper*, sobre el que se construyen las vidas contemporáneas, sino, sobre todo, aquellas fuerzas prácticas y discursivas que trabajan para instalar cambios radicales en los modos de vida. Unos modos de vida que a través de modificaciones en torno al modelo de trabajo —del fordismo al posfordismo— han propiciado un nuevo escenario en donde se ha trasladado la responsabilidad social y política sobre el trabajo y las condiciones de vida, al individuo. En este proceso de individualización, que implica una despolitización y desgaste de estructuras e instituciones de soporte colectivo, ha dado paso a que la noción de precariedad se torne central —aunque en un principio apareció vinculada al ámbito laboral— colocándose en los distintos ámbitos de la vida, es decir desde lo laboral y lo político hasta lo más íntimo, lo familiar y lo afectivo; llegando concretarse la necesidad de hablar de una precariedad vital (Tejerina et al., 2013)

En el marco de una sociedad hiperacelerada, hiperporductiva, hiperconectada e hiperactiva que genera malestar(es), el propósito de este trabajo se enfoca en desarrollar una reflexión filosófico-educativa vinculada a las condiciones de vida del estudiantado. O, dicho en otras palabras, nos preguntamos sobre cómo afecta la noción de malestar a la habilitación de prácticas educativas y, sobre todo, si hay algo que hacer, o no, a pesar del malestar. Se trataría en todo caso de

ver si somos capaces de construir algunas respuestas, no como soluciones, sino como senderos que abren algún camino por el cual transitar.

Enfocados en las condiciones de vida del estudiantado nuestra tesis apunta a que, en el marco histórico actual, se está produciendo en términos culturales y educativos sobre las vidas de los estudiantes una doble sujeción en torno a la noción de malestar. Si bien, como ya advirtió Freud en *El malestar en la cultura*, la práctica educativa se encuentra condicionada por un malestar estructural propio de la condición humana y por ser una de las tres prácticas imposibles —curar, gobernar y educar—, en la actualidad, como signo del tiempo en el que vivimos, se la adhiere una lógica cultural que, como forma de gobernanza y de economía, «precariza la vida y agota los cuerpos» (Precarity Lab, 2022). La precarización de la vida y el agotamiento de los cuerpos pueden situarse como efectos y condicionantes de un modelo económico que apuesta por la inestabilidad y la desestabilización de la vida para aumentar la producción.

En el marco de la producción de malestares «Bifo» Berardi y Mark Fisher hablan de la experiencia de la impotencia para referirse a uno de los efectos más característicos que se producen en el ecosistema cultural actual. En cierta forma, el diagnóstico está hecho: vivimos en un mundo en el que el neoliberalismo se presenta como un horizonte totalizador y tiene la fuerza suficiente que dificulta imaginar algo más allá de ese principio de realidad que nos presenta. La conocida frase de Jameson de que hoy parece «más fácil imaginar el fin del mundo que el fin del capitalismo» de cuentas de un diagnóstico que nos habla del agotamiento de lo posible y de las dificultades de comprensión de lo actual.

«Bifo» Berardi, en su diagnóstico, apunta a una mutación antropológica y a la construcción de una atmosfera cultural que genera una experiencia de la impotencia, pues, en un modelo basado en el crecimiento, el capitalismo «vuelve la riqueza en miseria, la abundancia en escasez y la potencia en impotencia» (p. 183). La experiencia de la impotencia sería, entonces, la «condición generalizada» que padecen las acciones de los seres humanos en el contexto actual, lo cual quiere decir que la impotencia se ha vuelto una experiencia cotidiana que sirve para moldear nuestras formas de vida, nuestra capacidad afectiva y de pensamiento. En una línea similar, Fisher afirma que en el imaginario de sus estudiantes domina una sensación de «impotencia reflexiva» frente a un programa ideológico que se ha incrustado en los sistemas educativos y que tiene la fuerza suficiente para establecer un agotamiento de las alternativas:

Si uno los compara con sus antecesores de las décadas de 1960 y 1970, los estudiantes británicos de la actualidad parecen políticamente descomprometidos. Mientras que todavía puede verse a los estudiantes franceses protestando en las calles contra el neoliberalismo, los estudiantes británicos, cuya situación es incomparablemente peor, parecen resignados a su destino. Este resultado evidente según mi hipótesis no es una cuestión de apatía o cinismo, sino de impotencia reflexiva. Los estudiantes del Reino Unido son conscientes de que ellos no pueden hacer nada al respecto. Sin embargo, ese «conocimiento», esa reflexibilidad, no es el resultado de la observación pasiva de un estado de cosas previamente existente. Es más bien una suerte de profecía autocumplida». (Fisher, 2016: 49)

Ante esta obturación de lo posible y de comprensión de lo actual apuntamos y apostamos por la práctica de una educación que retome uno de los retos planteados por Foucault cuando en *El sujeto y el poder* declara que «quizás el más importante de todos los problemas filosóficos es el problema del tiempo presente y de lo que somos en este preciso momento […] descubrir lo que somos, pero para rechazarlo» (Foucault, 1988, p. 249).

La brújula que nos otorga Foucault en esta breve declaración, pero también con su trabajo de trasfondo de análisis de las prácticas y los discursos que dan forma a lo que somos, tal vez pueda ayudarnos a centrar la tarea educativa en estos tiempos de confusión educativa (Meirieu, 2020). Lo más seguro, y seguramente lo más sano, es no plantear el problema en términos de solución, pero sí en la lógica de construcción de respuestas posibles que permitan abrir senderos por los cuales transitar. Aquí, sintetizando, plantearemos tres vías a las que el trabajo educativo, en el contexto universitario, no puede renunciar.

En primer lugar, en un contexto que provoca angustia y malestar a las generaciones más jóvenes ante un diagnóstico que habla del agotamiento de lo posible y la comprensión de lo actual, no habría que renunciar a pensar lo educativo en su vinculación que tiene con su análisis de la cultura. El «problema del tiempo presente y de lo que somos» que plantea Foucault toma especial relevancia desde la óptica del análisis de la cultura en tanto que esa problematización, análisis y estudio de la cultura en la que estamos inmersos puede proporcionar al estudiantado y a nosotros mismos marcos interpretativos a partir de los cuales se puede hacer frente a las incertezas de la actualidad, desactivando ciertas «verdades» naturalizadas de época, y construir saberes sobre lo que está y nos está pasando como sociedad y como individuos.

En segundo lugar, el trabajo educativo conviene que se de en términos propositivos y de construcción. Ante un código dominante que impide la visión de otras posibilidades el reto educativo estaría en constatar qué dispositivos y saberes pueden ayudar a construir un juego pedagógico de descentramientos y de caminos no convencionales que vinculen al estudiantado con bienes culturales amplios, distintos y, en cierta forma, que susciten un cierto gusto por lo extraño. Se trataría, en todo caso, de formular una invitación pedagógica que interpele al deseo por lo otro, lo distinto a lo habitual y despertar una curiosidad por los bienes culturales que han sido negados en sus propias experiencias como estudiantes. Porque, como es bien conocido, se aprende poco de lo que ya se conoce.

En tercer y último lugar, trabajar educativamente en un contexto de producción de malestares pasaría por restituir el vínculo entre cultura y educación. Un vínculo que la política cultural del neoliberalismo se ha encargado de separar, al instituir las lógicas de gestión empresarial en el ámbito de la educación y, especialmente, en el ámbito de la formación del profesorado. No es casual que la subjetividad imperante, en estos momentos, sea la del sujeto utilitario e individualizado que todo lo concibe en términos de coste-beneficio y que, en muchas ocasiones, se tienda a despreciar saberes de las humanidades y de las ciencias sociales por su, supuesta, inutilidad (Ordine, 2013). Esto al decir de Eva Illouz, no ha hecho más que deteriorar nuestra capacidad de juicio, de acción y de elección (Illouz, 2012, p. 234). Restituir el vínculo entre cultura y educación implica mirar el trabajo con la cultura como compromiso social y entender la educación como una acción necesariamente liberadora y de formación de la sensibilidad, el gusto y la atención. Y esto porque —como nos recuerda Foucault— somos más el resultado de unas lógicas socioculturales imperantes y que, por tanto, la tarea de «descubrir lo que somos, pero para rechazarlo» es una de las exigencias que no puede abandonar la labor pedagógica actual, pues, como afirma «Bifo» Berardi en la era de la impotencia: «La posibilidad está en el cerebro social, en la organización social del conocimiento y la cultura. En la medida que seamos capaces de imaginar e inventar, en la medida que seamos capaces de inventar con independencia del poder, no podrán derrotarnos» («Bifo» Berardi, 2019, p. 172).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


«Bifo» Berardi, F. (2019). *Futurabilidad: la era de la impotencia y el horizonte de la posibilidad*. Caja Negra.

Fisher, M. (2018). *Realismo capitalista: ¿No hay alternativa?* Caja Negra.

Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, *50*(3). https://doi.org/10.2307/3540551

Illouz, E. (2012). *Intimidades congeladas: Las emociones en el capitalismo*. Katz Editores.

Martín Gaite, C. (2021). *La búsqueda del interlocutor*. Siruela.

Meirieu, P. (2020). *La réplica: escuelas alternativas, neurociencias y métodos tradicionales: para acabar con los espejismos*. Dr Buk.

Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil*. Acantilado.

Precarity Lab. (2022). *Cuerpos, pantallas, precariedad*. Katakrak.

Tejerina, B., Cavia, B., Fortino, S., & Calderon, J. (2013). *Crisis y precariedad vital*. Tirant lo Blanch.

# Importancia del concepto de naturaleza ante los retos que plantea el transhumanismo a la educación universitaria en la actualidad

Manuel Ocampo Ponce
*Universidad Panamericana*

## ESTADO DE LA CUESTIÓN

En el siglo IV a.C. Aristóteles ya había destacado la capacidad del hombre como *homo faber* (*Metafísica* I; *Física* II). Sin embargo, en las últimas décadas se ha consolidado el movimiento transhumanista que consiste en que, mediante la tecnología, el hombre puede traspasar los límites impuestos por su precariedad e incluso superar los límites de su naturaleza (Diéguez, 2017, p.20). Aunque la contraparte bioconservadurista no se ha dejado esperar (Fukuyama, 2002), se ha llegado a plantear un extropianismo o posthumanismo que es un salto de la especie humana hacia otra especie aparentemente superior (Harris, 2007). En lo que se refiere a la educación universitaria, esta se ha ido ligando a espectaculares avances tecnológicos, de modo que hoy intenta preparar al hombre para traspasar los límites de su propia naturaleza hasta llegar al extremo de pretender educar una especie posthumana. El objetivo de este breve trabajo es destacar la importancia del concepto de naturaleza, para superar los retos que el transhumanismo plantea a la educación universitaria, considerando a santo Tomás de Aquino como autor que sintetiza y desarrolla el pensamiento perenne clásico y medieval, y que tiene mucho que aportar.

Entre los avances tecnológicos que afectan a la educación universitaria, tenemos que la biotecnología, la farmacología y la genética nos permiten alcanzar un rendimiento y una mejora física muy superiores (Cordeiro, J.L. y Wood, D. 2018, pp.89-95). Existen dispositivos que permiten la interacción cerebro-máquina para trascender la inteligencia biológica mediante la llamada «inteligencia artificial» (Sánchez, Rodríguez y Salcedo, 2020, p.354). La tecnología también es capaz de producir estados emocionales nuevos (Bostrom, 2008, pp.107-137). Mientras la ingeniería genética nos permite intervenir el genoma para dirigir el fenotipo, las terapias génicas intentan modificar el genotipo controlando la evolución biológica hacia una especie superior posthumana mediante la Evolución Dirigida *DE* (Harris, 2007). Así la educación universitaria consistiría en implementar la tecnología para incluso rediseñar al propio ser humano alcanzando mejoras espectaculares (Harris, 2007, p.2). Pero, ¿cómo hablar de una educación responsable sin un concepto claro y preciso de la naturaleza humana que vamos a educar?

De hecho, son los bioconservadores quienes proponen una visión de lo humano centrada en ciertos valores esenciales que definen a la humanidad como tal (Fukuyama, 2002). El problema radica en que en la actualidad no hay consenso sobre el concepto de naturaleza. Consideran que los seres humanos son primariamente entes racionales, con capacidad de libre elección y de libertad de autodeterminación (Vaccari, 2013, p.47). Lamentablemente no definen con precisión, o al menos no hay consenso en lo que entienden por racionalidad, libertad, autodeterminación, etc. Sin embargo, concluyen que la racionalidad faculta la trascendencia de lo determinado por

y en la naturaleza, y con eso parece que el único límite es lo que la ciencia experimental y la tecnología pueda modificar. «Los extropianos […] vemos a los seres humanos como una etapa de transición entre nuestra herencia animal y nuestro futuro posthumano» (Max, 1998). Pero no se ve cómo se pueda garantizar la virtud, ni lo que la naturaleza nos impone como guía y límite de transformación por medio de las tecnologías (Vaccari, 2013, p.57).

## EL CONCEPTO DE NATURALEZA Y LA EDUCACIÓN TRANSHUMANISTA.

En la tradición clásica y medieval el concepto de naturaleza se definió como primer principio de operaciones (*In Phys*., I. 5). Aristóteles enseñaba que la naturaleza al igual que la causa y la sustancia son principios (*Metaph.,* V, 1, 1013ª 21). Sin embargo, santo Tomás añade que la definición de naturaleza, como primer principio intrínseco de operaciones, se confunde con la esencia de los entes (*De ente et essentia*, c.1). Y así, principio intrínseco significa que es causa intrínseca de la actividad de las cosas aun cuando Dios, como causa eficiente y final, y alcanzable con las solas fuerzas de la razón, interviene en todo acto (*In II Phys*., I, 1, 5). Santo Tomás sostiene que, el sentido más profundo de naturaleza se refiere a la esencia de una sustancia primera compuesta de materia y forma. Porque, como para mover hay que ser, sólo la sustancia primera puede ser principio de actividad, pues su actividad depende de la proporción entre el acto de ser (forma) y la materia que constituyen la esencia o naturaleza racional (*De ente et essentia* c.1), es decir la persona. En efecto, Santo Tomás retoma la definición de Severino Boecio: «substancia individual de naturaleza racional» (*S.Th*., I, q.29, a.1). Sin embargo, la racionalidad, la voluntad libre, todas las facultades, así como su capacidad de relación, se encuentran en el plano accidental, por lo que dependen de los constitutivos material y formal de la persona que constituyen su esencia o naturaleza. De este punto se sigue que en la misma naturaleza humana, como principio de actividad, está la capacidad de transformar, de transformarse y de ser transformada mediante la educación, pero es necesario ver los alcances y límites que le impone la naturaleza.

## LA NATURALEZA EN CUANTO INTELIGIBLE. POTENCIA Y ACTO EN SU RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN.

Si la naturaleza es real y objetiva, se relaciona con el entendimiento que produce un concepto o fruto mental a partir de la realidad. Y, en ese sentido, aunque para santo Tomás la persona humana se define por su substancialidad y por su racionalidad, no es el ejercicio de la racionalidad lo que define a la persona humana, sino su naturaleza racional que es inteligible. La naturaleza es principio de inteligibilidad de las cosas; es lo que cada ente tiene de inteligible, es decir, su esencia universal separada de las notas individuales de los entes (*De ente et essentia*, c.I) y que el intelecto abstrae de la cosa (*De ente et essentia*, Proemio). Pero, además, la esencia es lo que permanece, lo que es inmutable y principio de mutación. La sustancia segunda es el universal inteligible que se encuentra en las sustancias primeras y que contiene todo lo que determina el modo de ser de un ente, sus posibilidades de cambio y el límite de sus cambios, es decir, todo aquello por lo que una cosa es lo que es: su esencia. De hecho, sustancia primera y sustancia

segunda son lo mismo, porque su distinción sólo es una distinción de razón con fundamento en la realidad (*De Pot.,* IV. 2, ad. 6); es lo inmutable que produce la mutación. Pero como se trata de principio de movimiento, para entender la naturaleza es necesario resaltar un elemento más que es el ser en potencia. En efecto, el ser en potencia es actualizado, de donde se sigue que el acto tiene prioridad (Aristóteles *Met.* IX, 3, 1047ª 18). La potencia puede ser activa o capacidad de mover a otro, o pasiva que es capacidad de ser movido por otro (Aristóteles. *Met*., IX, 1 1045b 35), pero siempre dentro de los límites de la esencia. En cuanto al acto, este puede ser actividad o actualización, o bien acto operativo que permite al hombre transformar y transformarse. De hecho, la educación no puede ser otra cosa que actualizar lo que en el hombre hay en potencia. Por eso es necesario observar en la naturaleza el orden, alcances y límites de la tecnología sobre las capacidades de las personas para actualizar todo lo que está en potencia.

## DIMENSIÓN METAFÍSICA DE LA NATURALEZA COMO ORDEN Y LÍMITE DEL PROCESO EDUCATIVO.

De los fundamentos metafísicos anteriores, se deduce que todas las cosas tienden a un fin que es su propio bien y que constituye su perfección (Aristóteles. *Política*, I, 1). Sin embargo, la dimensión metafísica se alcanza cuando se concluye que cada potencia se ordena al acto y de ese modo todo ente creado se ordena, en última instancia, al Acto puro. Cada cosa particular tiene una ordenación a su fin según su naturaleza, pero Dios es el origen y fundamento del orden de todas las naturalezas y, en ese sentido, Dios es principio último de movimiento (*S.Th*., I, q.47, a.3). Precisando un poco más, el orden intrínseco de la naturaleza es la ley natural que expresa su dependencia de Dios y la guía y el límite de lo que el hombre puede transformar sin destruirse. Y aquí hay que recalcar dos aspectos de la naturaleza: el orden como principio pasivo que recibe la acción de Dios, y como principio activo que mueve al ente para que alcance su fin (*S.Th*., I, q.21, a.1, ad.3). Eso se traduce en el hecho de que Dios hace salir a los entes de Él sin intermediario alguno, pero su atracción sobre todos los entes la realiza por medio del orden jerárquico de la naturaleza (*C.G.,* III, 83). Lo que produce la causa final en las cosas es el apetito natural que es el bien de cada ser y que es una participación del Bien absoluto como fin último de todas las cosas (*S.Th*., I-II, q.1, a.2). El orden o ley, no es sino la consecuencia del reino de la finalidad que ya está dado en la naturaleza. La tecnología puede ser un buen recurso para mejorar el acto educativo y ayudar a hombre a alcanzar su plenitud, pero ni la educación ni la tecnología pueden perfeccionar, si no respetan el orden y los límites impuestos por la naturaleza.

## CONCLUSIÓN

La educación ha de aprovechar y adaptarse a los avances tecnológicos, pero respetando la naturaleza en general, la naturaleza humana y la naturaleza de la educación. Para ello es necesaria una visión realista y profunda de la naturaleza que señale claramente las posibilidades, el orden y los límites de toda transformación. En el marco de este importante y esperanzador movimiento filosófico y cultural conocido como transhumanismo, definitivamente la propuesta de santo

Tomás tiene mucho que aportar para el desarrollo y el uso adecuado de la tecnología en su aplicación a la educación universitaria.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Annas, G. J. (2017). Health and Human Rights: Of Bridges and Matrixes *Am J Bioeth*, 17(9), 13-15.

Aristóteles. (2011). *Obras completas*. Trad. Carlos Megino Rodríguez, Tomás Calvo y Miguel Candel Sann Martí. Madrid, Gredos.

Bostrom, N. (2008). Why I Want to be a Posthuman When I Grow Up. *In B. Gordijn & R. Chadwick (eds.), Medical Enhancement and Posthumanity,* London: Springer. pp.107-137. -Buchanan, A; Dan W. B; Norman D y Daniel, W. (2000). *From chance to choice: Genetics and justice,* Cambridge University Press.

Cordeiro, J L. y Wood, D. (2018). *La muerte de la muerte. La posibilidad científica de la inmortalidad física y su defensa moral.* Barcelona: Ediciones Deusto.

Diéguez, A. (2017). *Transhumanismo. La búsqueda tecnológica del mejoramiento humano.* Barcelona, Herder. DOI: https://doi.org/10.21555/top.v0i56.1025.

Fukuyama, F. (2002). *El fin del hombre: consecuencias de la revolución biotecnológica.* Barcelona: Ediciones B.

Harris, J. (2007). *Enhancing evolution: the ethical case for making better people*, Princeton, N.J., Princeton University Press.

Max M. (1998). The expropian principles, Version 3.0: a transhumanist declaration, http://www.maxmore.com/extprn3.htm.

Vaccari, A. (2013). La idea más peligrosa del mundo: hacia una crítica de la antropología transhumanista [en línea]. *Tecnología & Sociedad*. 2013;1(2), pp.39-59

Sánchez-Céspedes J M, Rodríguez-Miranda, J P, Octavio J, Salcedo-Parra. (2020). Análisis de la producción de publicaciones científicas en inteligencia artificial aplicada a la formulación de políticas públicas. *Revista Científica* no. 39 Bogotá, pp. 353-368.

Santo Tomás de Aquino. (1980). B. R. *Opera Omnia*, ut sunt in Indice thomistico, additis 61 acriptis ex aliis medii aevi auctoribus, curante Roberto Busa, Sj (Frommann Verlag Günter Holz-book KG, Stutgart-Bad Constatt.

# La crisis de la universidad como institución de la cultura a la luz de la fenomenología radical de la vida de Michel Henry

Agustín Palomar Torralbo
*Departamento de Filosofía II Universidad de Granada/ IES La Madraza, Granada, España*

## INTRODUCCIÓN

En 1954 se publica *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*, obra que ha sido considerada el testamento espiritual y político de Husserl (San Martín, 1987, p. 123-134). El origen de esta obra está en la conferencia que Husserl pronunció en Viena en 1935 titulada «La filosofía en la crisis de la humanidad europea» en el momento en el que emerge el poder totalitario del *Tercer Reich* en el corazón de Europa. Fue la concepción positivista y naturalista de las ciencias mismas la que allanó la comprensión de los seres humanos como si fueron meros hechos. Con la expresión «crisis de las ciencias europeas», no se hace referencia, por tanto, al contenido de cada una de las ciencias, ni a sus teorías, ni a sus metodologías particulares, ni al modo de exposición de sus resultados, sino fundamentalmente al sentido que la vida humana tiene para cada una de ellas en el sistema general del saber científico. Al comienzo de esta obra, Husserl expresa la conciencia de esta crisis con la siguiente sentencia: «Meras ciencias de hechos hacen meros hombres de hechos» (Husserl, 1991, p. 6). Efectivamente, si la ciencia considera que el mundo en el que viven los hombres es sólo un conjunto de hechos y ellos, en tanto que pertenecientes al mundo, han de ser estudiados como partes de ese mundo, entonces estos serán vistos por la ciencia como hechos dentro del conjunto de los hechos del mundo. Esta es una consecuencia de la concepción positivista de la ciencia. Por otra parte, esta concepción de la ciencia y del quehacer científico hace difícil cualquier otra consideración acerca de los seres humanos al cerrar el paso al desarrollo de las humanidades clásicas marginándolas fuera del espacio del saber científico. Pero, la consecuencia más fatídica que arrastra consigo el positivismo está en que elimina *lógicamente* el sentido de las cuestiones a las que no puede responderse positivamente. «Una ciencia de hechos –afirma San Martín– nada puede decir a los seres humanos sobre lo que es más importante para ellos, precisamente, porque por principio excluye tales preguntas» (San Martín, 1987, p. 125).

La fenomenología husserliana, que surge al albur de esta crisis, se constituye como una concepción del saber riguroso que, sin embargo, mantiene en vilo las preguntas esenciales acerca de lo humano, pues, para la fenomenología, el ideal de la ciencia no puede ser comprendido en sí mismo si prescindimos del origen que toda objetividad tiene en las fuentes trascendentales de la subjetividad que es donde radica el origen de todo sentido y de toda significación en el mundo y, con él, de todos esos hechos que supuestamente constituyen el mundo y de todas las abstracciones que a partir de estos hechos se presentan como resultados positivos de las ciencias.

## LA RELACIÓN ENTRE VIDA Y CULTURA

Sólo sobre este trasfondo de la crisis de las ciencias y de la cultura occidental puede accederse al texto de Michel Henry titulado *La barbarie*, publicado en 1987. Como Husserl, Henry sostiene que esto que hemos dado en llamar «las fuentes de la subjetividad» define el ámbito específicamente de lo humano; sin embargo, Henry, a diferencia de Husserl, subraya que la subjetividad humana se «objetiva» primariamente en la cultura. La cultura es la primera y más fundamental de las manifestaciones de la subjetividad. Pero, si la cultura tiene aquí su origen, entonces esta ya no puede comprenderse a sí misma bajo los cánones de la antropología científica e incluso de la antropología social o cultural, sino como un desarrollo de la propia subjetividad trascendental. Y, la «ciencia» que puede comprender esta subjetividad describiéndola es la fenomenología.

Ahora bien, la fenomenología de Michel Henry se presenta de un modo más radical que la fenomenología husserliana, pues, para él, esta ya no se dirige hacia el *télos* de la razón como en Husserl, es decir, hacia la búsqueda de la verdad basada en la experiencia de la evidencia en la intuición, sino hacia aquel modo de comprensión de la vida en la que esta se constituye radicalmente como subjetividad. La subjetividad así comprendida es aquello que está en el origen de la cultura. Si la cultura es la primera creación humana, la barbarie, objeto de análisis de este libro, como lo otro de la cultura, como su opuesto, es lo que negando la vida aniquila la propia subjetividad como fuente de saber. La barbarie tiene, por ello, siempre un origen derivado en tanto que de-generado de la cultura. «La barbarie – dice Michel Henry– no es un comienzo; es siempre segunda con respecto a un estado de cultura que le precede necesariamente y sólo en relación con él puede aparecer como un empobrecimiento y una degeneración» (Henry, 1996, p. 19).

Pero, ¿qué hemos de entender por vida? La vida misma, sostiene Henry, sólo se manifiesta radicalmente a sí misma, esto es, reflexivamente, como *el* sentir original. Todo sentir diferente de sí, tiene como condición un sentirse ya a sí mismo. La reflexividad, por tanto, no es el camino para llegar a la conciencia del conocimiento de la vida, sino a la experiencia misma de esa vida. Al modo cartesiano, puede decirse que todo sentir otra cosa, es ya es siempre un sentirse a sí mismo. Esta experiencia no opera en el orden de lo inteligible e ideal, sino en el orden primario de la sensibilidad. Frente a la tradición idealista del conocimiento, para Henry la sensibilidad es aquello que corresponde a la subjetividad y constituye «la vida fenomenológica absoluta» (Henry, 1996, p. 20).

Pero, si la vida se comprende así, la cultura, en tanto que primera manifestación de la vida, ha de estar interna y esencialmente relacionada con ella. La cultura es caracterizada como «la autotransformación de la vida, el movimiento por el que no cesa de modificarse a sí misma para alcanzar formas de realización y cumplimento más altas, para acrecentarse» (Henry, 1996, p. 19). La cultura es el modo como se nos hace manifiesta la vida objetivamente, pero, a su vez, es aquello que lleva en sí el saber acerca de cómo la vida se modifica, se transforma, se realiza y llega a su cumplimiento. Si con lo primero se subraya el carácter pasivo de la cultura con respecto a la vida, con lo segundo, se subraya su carácter activo, es decir, la concepción de la cultura como una actividad necesaria para el cumplimiento de los propósitos de la vida. El empobrecimiento, la degeneración, pero también el enriquecimiento y la regeneración de la vida se manifiestan en la cultura. La cultura es el indicador de la vida. Ahora bien, si esto es así, la ciencia no puede determinar lo que es la cultura, pues el saber científico, por principio, tiene como dominio lo objetivo, mientras la cultura, tiene su saber en lo subjetivo. Por esto, el modo de

acceso a la cultura no puede seguir el camino de acceso al saber objetivo de la ciencia. Es más, la cultura, desde el fondo último sensible de la vida, debe atender a aquello que la concepción de la ciencia galileana dejó fuera para la ciencia moderna: el aparecer de lo sensible.

Uno de los problemas que señala Henry siguiendo a Husserl es que las ciencias humanas o, como se las denominó tradicionalmente, las ciencias del espíritu ya no ofrecen, al menos, un contrapunto a la comprensión de las ciencias naturales, sino que siguiendo sus principios, sus criterios y caminos han orillado del dominio institucionalizado del *verdadero* saber el cultivo de lo específicamente humano.

## EL SABER DE LAS CIENCIAS Y EL SABER DE LA VIDA

En efecto, esta concepción del saber como ciencia objetivamente válida ha marginado aquellos saberes que se constituyeron tradicionalmente como manifestaciones primarias de la vida. Henry nombra, en primer lugar, la estética, la ética y la religión, pero también nombra la historia, la literatura, las lenguas clásicas y, por supuesto, la filosofía (Henry, 1996, p. 154-157). Son estos saberes donde se da la vida a sí misma en su patencia fenomenológica y donde se cultiva ese desarrollo de la vida como manifestación de su saber originario. Son estos saberes acerca de lo humano los que tendrían que dar la orientación, el sentido y la comprensión al conjunto de las ciencias cuyo ámbito natural de trabajo está en la Universidad.

Pero, la crisis de las ciencias ha puesto de manifiesto que allí donde debiera ser cuidada la cultura hoy acampa la barbarie. Esta barbarie se presenta como una explosión en la producción de conocimientos científicos y técnicos que han hecho posible el dominio del mundo, pero que han provocado también una verdadera ruina espiritual al colonizar el ámbito de acción de las humanidades. Esta colonización ha expulsado del conocimiento, por ejemplo, al bien, a la belleza o a lo sagrado. Esto, evidentemente, no quiere decir que no haya estudios acerca de la ética, de la estética, de la religión, etc., sino que estos estudios, ya proyectados según los criterios de la ciencia, no se constituyen como saberes que cultiven la *humanitas* arraigada en la vida. Y esto ha sido así porque la vida, que sólo desde la inmanencia revela su poder y en este poder se hace patente a sí misma en su darse sensiblemente, es siempre anterior a toda exterioridad del mundo. Si el saber de la ciencia parte ya siempre del supuesto de la exterioridad del mundo y se ubica en él, entonces los métodos científicos son caminos que ya en su inicio han dejado atrás a la vida. La técnica es el método con el que la ciencia hace visible esta exterioridad que queda expuesta, finalmente, en una justificación de los resultados. La técnica, en sus múltiples formas, hoy ya predispone, dispone e impone el modo de cómo han de ser tratadas científicamente las humanidades.

## LA UNIVERSIDAD Y LA CULTURA

Desde esta comprensión del quehacer de la ciencia desde la perspectiva de la fenomenología radical de la vida, el último capítulo de *La barbarie*, antes de su conclusión final, lleva por título, justamente, «La destrucción de la Universidad». Todo el análisis de los capítulos previos desemboca en una reflexión acerca de cómo la Universidad ha sido destruida mediante la técnica como dispositivo de exteriorización del saber. Hay dos acontecimientos fundamentales que han

llevado a esta destrucción de la Universidad: el primero, el desdibujamiento de su diferencia funcional con respecto a la sociedad y el segundo, la irrupción de la técnica como esa metodología de conocimiento que ha expulsado el saber que es constituyente de cultura (Henry, 1996, p. 149).

Pero, la Universidad, aunque pudiera desatender ese propósito en su tarea investigadora, no puede hacerlo si que quiere que su principal función, la de la enseñanza, se realice como la de la trasmisión de un saber como la efectuación fenomenológica de un acto en el que se ha de re-producir el contenido de la vida a la luz de las evidencias que constituyen en cada caso el saber de cada ciencia. La Universidad es la institución en la que, mayormente, el saber transmitido ha de conformarse como cultura y la cultura como autorrealización o autocumplimiento de la vida. Como ha afirmado Vicenzo Costa en su *Fenomenología de la educación y la formación*, la transmisión del saber ha de ser «esa *repetición* que reactiva el sentido del origen, que *permite el re-acontecer del origen*» (Costa, 2018, p. 305).

A partir de esta consideración fundamental sobre la Universidad, Henry realiza una crítica a ese proceso de destrucción de la Universidad francesa, que es pertinente también para la nuestra, y a la concepción de la educación que *de facto* ha asumido: la que poniendo el acento en la técnica que objetiva y exterioriza todo saber ya ha olvidado, preterido y anulado el *páthos* de la vida que, por mor de sí mismo, es generador de la experiencia del saber de la propia vida. Forma parte de esta barbarie el que las ciencias de la educación se tornen como disciplinas autónomas que exteriormente trazan un camino para la educación que no está enraizado en las fuentes interiores de la subjetividad trascendental.

La tesis de Michel Henry era ya previsible, pero, en el contexto de lo expuesto, suena nueva y rotundamente: la Universidad es la institución, que separada de la sociedad, tiene la misión de transmitir la cultura. Es responsabilidad de la Universidad el cuidar la vida a través del desarrollo de la cultura sin dejarse doblegar por intereses políticos, económicos o técnicos-científicos si estos intereses expulsan fuera el saber de la vida que se da en la experiencia que nace en lo hondo y oscuro de la sensibilidad. Este desarrollo ha de seguir el camino roturado por la fenomenología como aquel en el que puede renovarse el sentido de la educación como el cultivo de la experiencia de la *humanitas* que está inveterada, como el saber más antiguo, en la sensibilidad. Si la Universidad no quiere ser cómplice de esta barbarie, tendría que volver su mirada para erigirse en aquel saber que cuida de la subjetividad humana orientándola hacia la cultura. Para ello, en el sentido indicado, la Universidad habría de comprenderse a sí misma como la que hace posible que la cultura, en su expresión, trasmisión y desarrollo, no olvidara en absoluto, a causa de las continuas exigencias de exteriorización, esa vida inmanente que se experiencia a sí misma antes de toda exterioridad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Costa, V. (2018). *Fenomenología de la educación y la formación*. Salamanca: Sígueme.

Henry, M. (1996), *La barbarie*. Madrid: Caparrós Editores.

Husserl, E. (1991). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Barcelona: Crítica.

San Martín, J. (1987). *La fenomenología de Husserl como utopía de la razón*. Barcelona: Anthropos.

# Pensar en la experiencia educativa en la Universidad: construcción de narrativas docentes en la encrucijada

Adrià Paredes Santín; Susana Orozco-Martínez y Valeska Cabrera Cuadros
*Universitat de Barcelona*

Ser docente en la universidad encierra en sí mismo una pluralidad de formas y sentidos, posicionamientos y maneras de estar. (Re)conocer dicha pluralidad y saber que el alumnado va construyendo su identidad profesional desde los significados que ofrecemos, las historias que compartimos y silenciamos, nos interpela a preguntarnos por el vínculo que establecemos con nuestros estudiantes y el temario que desarrollamos.

Nuestra docencia universitaria tiene la experiencia como fundamento ontológico (Contreras y Pérez de Lara, 2010) y metodológico (Contreras et.al., 2019), por lo que la práctica educativa que planteamos parte de una invitación a: revisar esas experiencias que enriquecerán los procesos formativos; a ponernos en juego en el presente y componer un saber profesional enlazado con el personal. Para ello, introducimos relatos y dispositivos de carácter narrativo que transforman nuestras historias de vida y las de nuestro alumnado (Zambrano, 1959) y la lógica epistémica imperante en la universidad.

Dewey (1969) señala que somos sujetos de experiencia, experiencia que para Larrosa (2020) tiene que ver con aquello que nos pasa, que moviliza a pensar, a reflexionar (Suárez y Dávila, 2017). Por lo que nos preguntamos si al presentarnos en el aula desde quienes somos, con lo que sabemos y cómo sabemos, posibilita al alumnado construir y reconstruir los saberes que ofrecemos desde su propia historia personal, inquietud académica y futuro profesional.

Nuestra docencia, a nivel onto-epistémico y metodológico parte de los postulados de la indagación narrativa (Clandinin y Connelly, 2000), donde la experiencia como narración, es a la vez fenómeno (historia) y método (narrativa), que nos permite acercarnos de un modo particular y sensible a la enseñanza y al mundo escolar (Clandinin y Caine, 2013; Huber et al., 2003).

En este trabajo de corte reflexivo-experiencial, tres docentes de máster y grado de la Facultad de Educación nos preguntamos si nuestras propuestas interpelan al alumnado. Por lo que, indagamos en sus producciones, ponemos el foco en lo que dicen y cómo lo dicen, acompañándolos/as con narrativas docentes para comprender como juntos/as nos estamos narrando. Rescatamos para ello 3 hilos de sentido: El aula como espacio íntimo de experiencia; el Saber con, en el aula universitaria y Narrar el silencio, y cómo dar sentido a lo que ocurre en aula. Hilos y cuestiones que nos permiten seguir elaborando un saber pedagógico y relacional apegado a la experiencia de aula y «despegado» de la burocracia universitaria.

## EL AULA COMO ESPACIO ÍNTIMO DE EXPERIENCIA

Susana, empieza la asignatura pidiendo permiso para cerrar la puerta que da al pasillo de los despachos del profesorado, y así contar lo que de otra manera no puede ser contado. Este gesto pensado por ella y que ofrece a la clase da a pensar a sus estudiantes. Francisca relata:

> Cerrar la puerta es poner un límite y generar confianza, [hace que] me interese [por] lo que escucho, entonces lo guardo, me preocupo de que lo que me digas se quede guardado porque es tuyo, estar en esta clase generó en mí confianza en lo que hago, en lo que pienso.

En tiempos donde la transparencia y la visibilidad, donde el sujeto cuida menos la privacidad, Susana nos muestra como con el gesto simbólico de cerrar la puerta se abre la posibilidad de que la palabra y sentimientos circulen. Por eso, es sugerente pensar el aula como límite y confianza, en un lugar de encuentro, un «espacio y tiempo público-compartido y personal-singular en el que conviven personas con motivaciones, deseos e intereses diversos […] (Orozco-Martínez, et.al., 2022, p.848). Lugar en el que los cuerpos interactúan mientras suceden cosas, que al ser puestas en juego pueden transformarse en un contenido con potencia pedagógica para ser trabajado en el aula. Y es en esa interacción entre límite y confianza cuando el saber circula, cuando la alteridad que está presente -alumnado, profesorado, lo/la otro/a-, se va encarnando en todos/as, y donde la confianza nos autoriza a reconocer el saber y no-saber que habita en cada uno/a. Nuria, alumna del grado de magisterio, nos ayuda a seguir pensando el modo en cómo estamos en clase, un estar que no puede ser de cualquier manera:

> Para sentirme en el aula como en casa necesitaría conocer la vida de mis compañeros y que ellos conocieran la mía.

Con esta frase, Nuria nos hace pensar en el aula como algo más que un conjunto de prácticas pedagógicas o lugar de conocimiento. Nos habla de la necesidad de ir más allá, en construir relaciones sólidas que posibiliten reconstruir desde la certeza y la tranquilidad nuestras vidas compartidas, algo que, desde la FIP, valoramos como un saber indispensable en el contexto escolar. Sin embargo, estar en un lugar no necesariamente implica habitarlo. Habitar un espacio es ser partícipe y corresponsable de lo que allí sucede, creando comunidad y poder pensar, reflexionar y dialogar en un clima de confianza que favorezca la construcción de «un entretejido de saberes y relaciones que den sentido y relevancia a la formación (Orozco-Martínez; et.al. 2022, p.848). Lo que esta estudiante nos reclama, es estar en clase donde nos importen los demás, rompiendo la dinámica de un mundo de aprendizaje individualizado, personalizado, individualizador y despersonalizador.

Pensar un aula donde puedan sucedernos cosas, y que podamos habitar de manera tal que lo propio y único pueda ser compartido, nos habla de un aula como espacio al que hay que preparar, acondicionar, cuidar, y donde las pequeñas acciones tienen unos sentidos reales y simbólicos muy significativos para el grupo.

## «SABER CON» EN EL AULA UNIVERSITARIA

En la asignatura de Susana el grupo va escribiendo un diario. Pilar recupera la experiencia que esto supuso:

> [En el diario] afloraron de manera más nítida y explícita, nuestros pensares y sentires, nuestras cicatrices (como vimos con Pau y Mónica), nuestras inseguridades (como vimos con Carla), nuestras incomodidades y cuestionamientos (como vimos con Carlos, Gaby y en mi) y también nuestro agradecimiento por el camino compartido (como vimos con Francisca, Daniela, María y Nicolás). [...] Afianzamos así, a lo largo de este trimestre, el aprendizaje de hablar desde mí, y, como grupo, construimos la confianza para mostrarnos tal cual somos.

Con su relato, Pilar nos recuerda que el saber es siempre un saber con, un saber que surge cuando accedemos a la experiencia del otro/a, de lo otro, y desde ahí nos ponemos a pensar. Nuria Pérez de Lara (2020, p. 46) afirma que es «desde la experiencia, [el] único lugar del que puede nacer un saber sin pretensiones de universalidad pero que es, a la vez, el único saber que guarda dentro de sí la unidad de las cosas de la vida».

Nos preguntamos entonces, ¿qué sentido tiene la universalización del saber si ese saber no nos transforma, no nos moviliza? Y si ¿el movimiento que debemos fomentar en las aulas no es la universalización, la aplicación aséptica de conocimientos, sino la libertad del saber y la responsabilidad de saber que uno conoce siempre con otro/a? Un/a otro/a que nos interpela en la pregunta y al hacerlo damos espacio a la experiencia, a que algo nos pase.

> En nuestras clases, a través del diario, de los seminarios de lecturas, de la recuperación de la experiencia, fuimos transitando este camino, no exento de dificultades, porque [...] a la hora de dialogar con las palabras del otro, nos encontramos con esta lucha de poder, saber, autoridad, heredada de nuestro paso por un sistema educativo que parte de la desigualdad como base de la relación educativa.

Lo que Pilar expresa lo vivificamos en esos «aparentes» silencios que se hacen oír en forma de gestos, y que denotan que algo está naciendo desde una escucha interior o exterior, o por el contrario, algo se ha roto. Por lo que invitar a un encuentro educativo desde un extrañamiento, desde un volver a ver lo que dejamos de ver y poner en relación un saber que sabemos ha producido desencuentros, ya que el extrañamiento y extrañarse implica moverse, abrirse hacia nuevas miradas, a la sorpresa, y, a resignificar la experiencia en un contexto de formación, que requiere de pausa, reflexión y narración.

## NARRAR EL SILENCIO O CÓMO DAR SENTIDO A LO QUE OCURRE EN EL AULA

Claudia relata:

> En el taller sobre normalidad y discriminación recordé a numerosas personas [...] que habían ido conmigo a clase a lo largo de mi vida. Como, por ejemplo, Alba, que tenía síndrome de Down, Youssef, que era un mal estudiante y todo el mundo lo evitaba, Beth, que tenía autismo... y finalmente yo, que era la «chica normal sin ningún problema». Cuando iba con ellos a clase, evidentemente, podía darme cuenta de que estaban más solos. Eso, en su momento, me daba lástima, pero ahora me duele mucho no haber hecho nada al respecto para cambiarlo.

Vemos cómo Claudia ha comenzado a repensar la profesión y a (re)conocer al otro/a, sujeto de la educación, desde otra mirada, aquella en la que el sentido de la docencia no reside en la transmisión de saberes si no hay un sentido. Y la historia le ha ayudado a pensarse en su ser docente, en aquellas cuestiones que le ha permitido ir más allá, imaginando quien podría o debería haber sido, y pensando en las inquietudes pedagógicas en su construcción como maestra.

## CONCLUSIONES

Los escritos escogidos se ubican en un plano experiencial, no teórico/utópico de lo que debería ser, ni en un plano sentimental-emocional-terapéutico. Ellos nos permiten comprender cómo el alumnado va acogiendo las propuestas y las va haciendo suyas. Las palabras del alumnado nos recuerdan que ser docente universitario implica tomar decisiones que van más allá de lo epistémico, abrirnos a preguntas y cuestionamientos, dar espacio a la incertidumbre y al silencio. Es desde ahí desde donde volvemos a pensar nuestras clases y a nosotros/as en ellas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Clandinin, D. J. y Connelly, F. (2000). *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research.* Jossey-Bass.

Clandinin, J., Caine, V. y Lessard, S. (2018). The Relational Ethics of Narrative Inquiry. Routledge

Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (Comps.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 21-86). Morata.

Contreras Domingo, J., Quiles-Fernández, E., & Paredes Santín, A. (2019). Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado. *Márgenes*, 58-75. https://doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6624

Dewey, J. (1969). *Experiencia y educación.* Losada.

Huber, J., Murphy, S., y Clandinin, J. (2003). Creating Communities of Cultural Imagination: Negotiating a Curriculum of Diversity, *Curriculum Inquiry, 33*(4), 343-362, https://doi.org/10.1046/j.1467-873X.2003.00269.x

Larrosa, J. (2020) Experiencia y alteridad en educación En C. Skliar, y J. Larrosa. *Experiencia y alteridad en educación* (pp.13-44). Homo sapiens.

Orozco-Martínez, S.; Quiles-Fernández, E. y Chumacero, A. (2022). Experiencias formativas en tiempos de pandemia: una aproximación narrativa junto a estudiantes de formación del profesorado. En D. Cobos-Sanchiz, E. López-Meneses; A. Jaén-Martínez; A.H. Martín Padilla y L. Molina-García (Ed-

itores) *Educación y sociedad: pensamiento e innovación para la transformación social*. Pp. 847-858. Dykinson, S.L. ISBN: 978-84-1122-468-0.

Pérez de Lara, N. (2020) Escuchar al otro dentro de sí. En C. Skliar, y J. Larrosa. *Experiencia y alteridad en educación* (pp.45-77). Homo sapiens.

Suárez, D. y Dávila, P. (2017). *Contar lo que nos sucede en la escuela.* Noveduc

Zambrano, M. (1959). La conciencia histórica: el tiempo. *Cuadernos del Congreso por la Libertad de la Cultura*, 35, 25-28. París, marzo-abril 1959 número 35 páginas 25-28 recuperado de filosofia.org. Recuperado 27 de abril de 2023, de https://www.filosofia.org/hem/dep/clc/n35p025.htm

# Las filosofías para la universidad de José Ortega y Gasset y Robert M. Hutchins. Hitos y encuentros

Àngel Pascual Martín; Paolo Scotton y Eric Ortega González
*Universitat de Barcelona, Universidad Pública de Navarra y Universitat de Barcelona*

El presente trabajo persigue situar los principales hitos en la relación mantenida entre José Ortega y Gasset (1883-1955) y Robert Maynard Hutchins (1899-1977), así como los lugares de encuentro entre sus respectivas obras sobre la educación superior. *Misión de la universidad* (1930) y *The higher learning in America* (1936) no solo constituyen dos de las más logradas aportaciones intelectuales sobre la universidad que ha dado el siglo XX, sino que muy probablemente forman parte de aquellas que han tenido un mayor impacto en el panorama de los estudios superiores, en especial, por lo que a los estudios generales se refiere, tanto en el ámbito hispánico y estadounidense, como en el latinoamericano (Rodríguez Beruff, 2023).

A pesar de que los discursos de Ortega para la Federación Universitaria Escolar fechen de 1930, y las conferencias de Hutchins en la Escuela de Derecho de Yale tengan lugar en 1936, para el encuentro entre ambas figuras y sus respectivas filosofías habrá que esperar hasta el segundo lustro de los años 40, esto es, después de la traducción al inglés de *Misión de la universidad* de 1944. Previamente, durante el curso 1938-1939, un por aquél entonces joven estudiante de posgrado de la Universidad de Chicago de origen puertorriqueño, Jaime Benítez, dedicado al estudio del pensamiento político y filosófico de Ortega, empezaría a reconocer en la política académica seguida en el *college* de la universidad del Midwest, dirigida por Hutchins desde 1930, la realización de las ideas del filósofo español. Cuenta el mismo Benítez en su tesis que, hasta ese momento, la recepción de Ortega en Norteamérica se había prácticamente concentrado en *La rebelión de las masas*, traducida en 1932, y que el prestigio del conjunto de su obra habría quedado empañado por las mediocres ediciones americanas de *El tema de nuestro tiempo* y *La España invertebrada* (Benítez, 1939, pp. 1-2). En este sentido, el propio Benítez —quien como futuro rector de la Universidad de Puerto Rico operaría una serie de reformas basándose en las ideas de los dos protagonistas (Rodríguez Beruff, 2023, p. 90)—, sostiene que, a pesar del parecido, en ese momento muy probablemente el rector de Chicago desconocía todavía el mundo académico imaginado por Ortega (Benítez, 1981; Benítez y Maldonado, 1989, pp. 16-17).

Como decíamos, no existen evidencias de que Hutchins esté familiarizado no solo con los discursos de Ortega sobre la educación superior, sino, en general, con el resto de su obra, al menos hasta la aparición de *Misión de la universidad* en inglés. La primera prueba que deja el rector sobre su parecer sobre el pensamiento del español es de febrero de 1945. En un discurso en ocasión del Trustee-Faculty Dinner de la universidad del Midwest, Hutchins nombraba a Ortega junto a Whitehead, y después de Newman y Arnold, como «aquellos que en nuestro tiempo han pensado más profundamente sobre las universidades» (Hutchins, 1945a, p. 5). En la línea de lo reseñado en este discurso, en el que se refería a la *Misión* como «Ortega's new book», Hutchins publicará el mismo año una recensión donde pueden reseguirse los acuerdos y los desacuerdos fundamentales con su propia filosofía para la universidad. A grandes rasgos, y salvando algunas

diferencias sobre la concepción orteguiana de las profesiones que el rector considera menores, Hutchins se reconoce en el espíritu del pensamiento de Ortega (y en las reformas concretas en las que esto se traducirá): para que la universidad se restituya como fuerza espiritual —algo a la ausencia de lo cual se debe achacar la crítica situación civilizatoria de Occidente—, esta debe dejar a un lado la investigación especializada, reducir sensiblemente la formación profesional y hacer de la transmisión, crítica y desarrollo de la cultura, su principal cometido, que es un cometido general para la educación del ciudadano corriente (Hutchins, 1945b). Este reconocimiento al pensamiento de Ortega, Hutchins seguirá haciéndolo manifiesto en escritos posteriores como *The great conversation* (1952) o *The learning society* (1968), y la misma apreciación se extenderá a uno de sus más estrechos colaboradores en la defensa y promoción de la educación general, Mortimer Adler (Adler y Benítez, 1981; Adler, 1986, p. 118).

El segundo episodio de esta historia, y prácticamente definitivo para reconstruir su relación intelectual, acontece después de la II Guerra Mundial, y más concretamente, en 1949, en ocasión del festival *Goethe Bicentennial* celebrado en Aspen (Colorado) y en el contexto de una auténtica operación de diplomacia cultural. Al encuentro y a la colaboración efectiva entre Hutchins y Ortega, con Aspen como telón de fondo, contribuirá también el propio Benítez, que además de estudioso de la obra de Ortega y uno de sus mayores divulgadores en Estados Unidos, mantuvo una larga relación de amistad con el rector de Chicago (Rodríguez Beruff, 2023, pp. 107-108, 134).

Ya en 1948, de vuelta a Madrid, y junto a su discípulo Julián Marías, Ortega había fundado el Instituto de Humanidades, una institución cuya finalidad principal consistía en fomentar actividades de estudio y docencia sobre las diferentes dimensiones del hecho humano nutriéndose de la colaboración de expertos de distintas disciplinas. El planteamiento de Ortega parte de la consideración de que la situación crítica que atravesaría la civilización humana, en ningún caso excepcional desde el punto de vista histórico, empuja a la humanidad a tomar la responsabilidad y hacerle frente, a partir de aquello que le es constitutivo al hombre, esto es, teorizar (Ortega y Gasset, 2004-2010, VI, p. 541).

Con esta misma voluntad de reflexionar sobre el presente y el futuro de la civilización en un período de crisis histórica, en 1949, a propuesta de Hutchins, Ortega es invitado a participar en el *Goethe Bicentennial*, bajo los auspicios de los filántropos Walter y Elizabeth Paepcke. En continuidad con lo que había afirmado en el manifiesto del instituto madrileño, en sus conferencias de Aspen, la segunda de las cuales será presidida por el propio Hutchins, Ortega subraya la falta de orientación en la que está sumida la cultura en su tiempo, pero al mismo tiempo afirma que es justamente «gracias a la catástrofe» que es posible crear una nueva relación del ser humano con los productos de la cultura (Ortega y Gasset, 2004-2010, X, p. 10). Cabe recordar que Ortega entiende la cultura como una herramienta al servicio de la vida, lo que a su vez significa que su adquisición no se reduce a la recepción de conocimientos, sino que constituye una ineludible tarea de responsabilidad personal y colectiva para con esa realidad radical que es la vida humana y su relación con el mundo (Scotton, 2020, pp. 214-216).

De esta preocupación surgirá la voluntad de reformar los estudios humanísticos a partir de una nueva forma de acercamiento al saber. De hecho, el *Goethe Bicentennial* daría lugar un año más tarde a la fundación del *Aspen Institute for Humanistic Studies,* una institución no solo en deuda con la idea y los programas de educación general superior promovidos por Hutchins y Mortimer Adler en Estados Unidos, sino también, como indica su propio nombre, heredera del

Instituto de Humanidades de Madrid, que también Benítez, en comunicación con Ortega en esos mismos años, pretendía llevar a Puerto Rico. Sin entrar en detalles, tal como escribe Paepke a Ortega, la voluntad de Hutchins con respecto al Aspen Institute se concretaba en la creación de una universidad heterodoxa, pensada para un máximo de 500 estudiantes, sin edificios, sin personal administrativo, sin confradías, y si ni siquiera la necesidad de expedir títulos. Esto es, un instituto solamente dedicado a favorecer el encuentro intelectual en un clima distendido, y operado bajo tres ejes básicos: 1) la formación para estudiantes de grado, 2) la educación de personas adultas y 3) la impartición de conferencias sobre temas filosóficos.

Ortega mostró un gran interés por este proyecto, que veía capaz de reformar el estudio de las humanidades en Estados Unidos. En continuidad con su *Misión de la universidad*, reivindica en esa circunstancia la necesidad de crear una ciencia de las síntesis, con pocas disciplinas básicas y lecturas de textos bien escogidos. Una institución que debía preocuparse por formar sus estudiantes según los principios del «espartanismo», es decir, de sobriedad y esfuerzo, y la «elegancia», entendida como el cultivo de las buenas conversaciones, y promover la adquisición de la cultura como una forma de vida elevada. En síntesis, desde la visión de Ortega, con el Aspen Institute «se trataría de crear una Escuela Superior con el fin de educar a los jóvenes, principalmente americanos, con la conciencia de que tienen que ser un grupo de la minoría directora que más tarde va a influir en todos los órdenes de la vida de los Estados Unidos» (Ortega y Gasset, 2010, X, 51).

Durante los años cincuenta, sin embargo, la relación entre Ortega y Hutchins se extiende más allá del Aspen Institute. Ortega mantendrá relaciones con la Fundación Ford, en particular a través de Walter Paepcke, durante la presidencia del ya exrector de Chicago en los años cincuenta. Ortega prestará su asesoramiento en materia de educación para esta institución que, a partir de 1953, desempeñó un papel fundamental en el desarrollo de iniciativas educativas en Europa y en España. En particular, la intervención de la Fundación Ford en los años sucesivos tenía como objetivo construir una nueva élite intelectual y social —como la esperada en el Aspen Institute— que, en lo que a España se refiere, pudiera liderar el país tras el final del régimen franquista (Santisteban Fernández, 2009).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adler, M. J. y Benítez, J. (comentador). (1981). Ortega y Gasset: El educador del siglo. *Revista Sur*, 159-180.

Adler, M. J. (1986). *A guidebook to learning: for a lifelong pursuit of wisdom*. Nueva York: Macmillan.

Benítez, J. (1939). *The Political and Philosophical Thought of José Ortega y Gasset*. Tesis doctoral. University of Chicago.

Benítez, J. (1964). La importancia del idioma, recuerdo de Ortega (1955), En: *Ética y Estilo de la Universidad* (pp. 105-114). Madrid: Aguilar.

Benítez, J. (1981). Consideraciones sobre Educación General. *Homines: Revista de Ciencias Sociales*, 5(1-2), 157-168.

Benítez, J. y Maldonado, A. W. (1989). Transcripción de la entrevista grabada a don Jaime Benítez Rexach, en su casa, el sábado 9 de setiembre de 1989. *Fondo Jaime Benítez Rexach, Colección Puertorriqueña*. Biblioteca General de la Universidad de Puerto Rico.

Hutchins, R. M. (1936). *The Higher Learning in America*. New Haven: Yale University Press. [Trad. cast.: *La Educación Superior en América*. Estudio introductorio, notas y epílogo de Àngel Pascual Martín: EUNSA, 2021.]

Hutchins, R. M. (1945a). Unanswered questions. *The University of Chicago Magazine*, 5(37), 3-5.

Hutchins, R. M. (1945b). Ortega y Gasset, José (Howard Lee Nostrand, Translator) *Mission of the University*. Pp. 103. Princeton: Princeton University Press, 1944. $2.00. *Annals of the American Academy of Political and Social Sciences*, 217-220.

Ortega y Gasset, J. (2004-2010). *Obras Completas*. Vol 1-10. Madrid: Taurus/Fundación José Ortega y Gasset.

Rodríguez Beruff, J. (2023). *Jaime Benítez y la internacionalización de la Universidad de Puerto Rico: las redes intelectuales de la Reforma Universitaria*. San Juan de Puerto Rico: Luscinia.

Santisteban Fernández, F. (2009). El desembarco de la Fundación Ford en España. *Ayer*, 75(3), 159-191.

Scotton, P. (2020). Bildung e Università. La filosofia classica tedesca nella riflessione pedagogica novecentesca tra Spagna e Stati Uniti. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 19(12), 206-222.

# El estudiante como reto universitario

Salvador Peiró i Gregòri
*Universidad de Alicante y Universidad Libre Internacional de las Américas*

Decir ahora que la Universidad está en crisis una obviedad; pero, que cada ministro efectúe su reforma con perspectiva partidista, resulta un agravante. Esto es más importante en la medida que las tendencias reformistas tienden a potenciar el papel del alumno en la gobernanza, por lo que les afecta tanto como beneficiarios educacionales así como agentes de la política interna. Sin embargo, cuando la reforma sólo contemplare el plan de estudios y la estructura, ¿se resuelve el problema de la enseñanza-aprendizaje? ¿el alumno requiere de cierta optimización? ¿está el estudiante a un nivel adecuado para cargar con lo estipulado?

## LA SITUACIÓN, LOS ESTUDIANTES Y SU MADUREZ

Llevamos décadas con abandono y fracaso. Unido a esto, se observa (García et al, 1998) que los estudiantes sufren afectivamente, se desorientan, no tienen motivos para estudiar, no tienen arraigo a su alma mater y su personalidad está empobrecida; tampoco mejoran en rendimiento. Esto converge con padecimiento de angustia, crisis de resiliencia, cambios de carrera, deserción, riesgo ir a peor por la incertidumbre vital (BBVA, 2010; Ecoaula, 2020). Tales rasgos están motivados por aspectos internos al alumno (Martínez; Valderrama, 2011) relativos a su autonomía e independencia de vida, interés crematístico y por el estudio, así como por sus expectativas de prestigio. Todo esto es concretado como carencias de hábitos –no dice: técnicas– de estudio, que estarían debidos al afán de diversión y consecuente flojera volitiva (Universidad del Atlántico, 2013). Es decir, ¿se trataría de caracteres inmaduros?

Como cada sujeto es él mismo y su circunstancia (Ortega y Gasset, 1970), a lo aducido habría que sumar la presión del contexto, definido por la crisis económica, cierta incompetencia en el dominio de las TIC y la digitalización, el individualismo sembrado por doquier y la demanda un «instantaneismo» (Rodríguez, 2015).

Como factores relacionantes, de ambos grupos de explicaciones, se menciona debilidades en el tipo y grado de compromiso del alumno con la facultad –es de índole cualitativa y no cuantitativa–, lo cual daría pobres actitudes de pertenencia institucional, a la vez que un bajo grado de cohesión entre los condiscípulos y docentes (Lercsh, 1972). Sin embargo, esto dependería del bagaje socio-cultural y la nacionalidad, a la vez concomitancias con la manera de gestionar el tiempo de estudios (Pirot; De Ketele, 2002).

Considerando la madurez por I+D+i, se halla que lo profesional prima respecto a la calidad y la vocación, y menormente la actitud heurística. No obstante, la madurez no está reñida con la profesionalización, aunque ésta no lo es todo; pero, el tipo de estudios no ofrece ninguna distinción definitiva al respecto. Lo común es que la vocación es indicio de madurez potencial que pudiera ser marchitada por intereses individual-funcionalistas arriba aludidos (BBVA, 2010).

Apreciando desde el carácter personal, se afirma que los alumnos de hoy son menos maduros que sus antecesores (Rodríguez, 2015). Esto significaría que no llegan a disponer con suficiencia

de: buen juicio, conciencia de sus capacidades y limitaciones, mantener convicciones y subjetividad estables, no discriminar, acompañar sin agobiar, perseverar (López, 2018; Pedralbes, 2015). Rasgos que, aplicados a la vida académica, consistirían en saber hacer bien los ejercicios, resolver vacíos y dudas derivados de la labor del profesor (Quintana, 1985), sabiendo colaborar en equipo compartiendo valores (Albizuri et al, 2013).

## EL ESTUDIANTE Y EL DESARROLLO DE SUS ESTUDIOS

Ortega y Gasset (1970, I), respecto a la actitud falsificatoria del estudiar, establece un antagonismo entre el alumno y la ciencia, distinguiendo curiosidad de la preocupación por los contenidos. Al hilo de esta consideración, se distinguen estudiantes superficiales -hacen lo mínimo para aprobar-), estrategas -para obtener la titulación sin tratar de comprender-, y los profundos -que captan el sentido del quehacer universitario y salen educados- (Bain, 2012). Indudablemente, nos interesa orientarnos por el proceso seguido por los últimos, que se caracterizan por dar más relevancia al saber (curiosidad y fascinación por los temas) que a las notas; relacionar las lecciones y la vida (generando intereses propios); leer pensando y argumentando; formularse cuestiones fundamentales a medida que avanzan en los temarios; plantearse una finalidad de la carrera y objetivos para cursos y cuatrimestres; implicar el estudio y la titulación con un ideal concreto (servicio social).

Relacionando estudios de Ecoaula (2018), Alvarado et al (2017), Kepowics (2003), Sánchez y Elías (2018), Aragón (2011), Horton (2015), BBVA (2010), Abril y Fonseca (2019), Villarroel y Loza (2012)…, que, considerando características de alumnos exitosos, muestran coincidencias en coherencia, armonía, responsabilidad, autocontrol, moralidad, empatía, tolerancia y solidaridad; en grado de coincidencia menor, se mencionan rasgos como adaptación, pragmatismo, ambición, autoestima, resiliencia, lealtad, esfuerzo, socialidad, timidez, inseguridad, participación; por otra parte, alguno menciona lo que se supone, pero que otros no incluyen: prudencia, realismo, hábitos de estudio y habilidades intelectuales, previa preparación… (Duran, 2021).

Una comparación internacional (Fornex, Lima, 2006) concluye que la universidad descansa en el desarrollo intelectual. Pero, por lo antedicho, y por explicación antropología (Choza, 2022), conocemos que no se puede mejorar lo cognoscitivo sin optimizar todo el yo. Es decir, el resultado de centrarse sólo en lo no-ético -aprender «ciencia pura»- detrae la propia cultura general, el pensar crítico, cierra otros ámbitos. Este es el problema del actual alumno medio, que no estudia por interés sino por titularse y, al no aprehender el saber humanístico, resulta inculto (Ortega y Gasset, 1967, 35-39 y 111-112). Lo cual acarrea inmadurez, que está señalada por el tomar literalmente las proposiciones de las explicaciones, textos… (Goodman, 1971, 299-300) que, si versan sobre lo meramente científico, el alumno devendrá en incoherente (Ortega y Gasset, 1967, 111-126).

Derivadamente, Delignières (2013) liga la inmadurez con el fracaso académico, en el sentido de que el estudiante es incapaz de dar sentido a la cultura institucional; lo cual lleva a que ni se les respeta en la facultad, ni el alumno la respeta. En este ámbito hay que considerar las inquietudes morales y políticas de los alumnos, en lo cual los valores podrían ser relacionantes de la cultura general con la especialización (Ellrodt, 1980). Estas consideraciones concluirían en que la madurez integraría el carácter personal con la dedicación al estudio, lo cual comportaría

oportunidades que orientasen axiológicamente las actividades. Esto está ligado al sentido de la vida que, en el caso de la creencia religiosa optimizaría más que no creer (Moreno, 2013, 269ss).

Así, el estudiante demostraría madurez académica cuando domina sistemáticamente y en profundidad lo básico de su ámbito científico-profesional (reflexión y memoria), juzga críticamente y sabe aplicarlo con orientación de sentido. Así se excluye el memorismo y se exige demostrar y relacionar conceptualmente, desde la fundamentación a los específicos, apreciando la coordinación y suplencia nocionales (Quintana, 1985, 417-418).

Y no se trata de que esto sea de responsabilidad exclusiva del profesor; más bien, es el estudiante quien ha de tener iniciativa y llevar a cabo tales cometidos, ya que se le supone madurez desde su ingreso para la universidad.

## OPTIMIZAR AL ESTUDIANTE

Para mejorar la situación del alumno, la universidad debería cambiar su idea de estudiante; también el alumno habría de modificar su modelo de formación. Para ello, institucionalmente se trataría de contrarrestar el mero pragmatismo –estudiar para aprobar– promoviendo actitudes como: generar curiosidad por el tema –asombro por el saber–, relacionar las lecciones con la vida –ni idealismo ni positivismo (Ortega, 1970, XIV: dice realismo al positivismo)–, promover la lectura de cuestiones fundamentales –pensando y argumentando–, plantear la finalidad de la carrera desde el ingreso –servicio social–, reorientar la enseñanza-aprendizaje –por ejemplo: la evaluación y tutoría– (López; Tourón, 1998, 460-464; Vázquez, 1975). Bastantes aspectos de la «Declaración de Canarias Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior» (REP, 2022, nº 282) conduciría a un realismo didáctico.

Con el fin de llevarlo a buen fin se cuenta con los valores de los alumnos, que relacionan la cultura y la sociedad con la especialización (Ellrodt, 1980, 214-218), apoyándose en las dificultades que surjan, tomando la inquietud consecuente de tales crisis, para contrarrestar la inercia, la petulancia y la fácil satisfacción, con «orgullosa modestia» (Marías, 2016, 136-141).

Tales premisas pueden embarcarse con la condición de que la formación del bachiller sea exigente en conocimientos, habilidades, fundamentos de aprendizaje y destrezas lingüísticas (Horton, 2015). En tanto que la madurez conlleva un carácter, tanto antes como durante la formación universitaria cabe aplicar tal modelo, experiencias exitosas no faltan (Universidad San Martín de Porres, 2020; Universidad Nacional de Tucumán, 2013; Naigeboren, et al., 2015; Pirot; Ketele, 2002).

En suma, es posible el predominio de lo cualitativo sobre lo cuantitativo-funcional, poniendo al estudiante en situación de compromiso: la pasión por la verdad, que conlleva educar el carácter con el ejercicio de las virtudes (Basallo, 2022). Para lo cual, la autonomía curricular de las instituciones debe mantener unas asignaturas básicas humanísticas, como «core currículum», que faciliten la autoactividad de cada estudiante, como moralidad en acción, sin ideologismos (Torralba, 2022). De este surgir del interior de la conciencia, y como respuesta voluntaria-libre, el alumno sería capaz de integrarse, a la vez que esto funcionaria como criterio para valorar la proyección social de sus actividades (Pirot; Ketele, 2002).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Abril, A. M.; Fonseca, M. (2019). Caracterización de los hábitos de estudio utilizados por los estudiantes .... https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/27008/ana.abril.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Albizuri, et al. (2013). Identificación y desarrollo de valores en estudiantes universitarios, *Revista de Educación*, 362, 186-216 https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:d4793124-6aa9-48cb-8ef9-5b6e071c8e8d/re36207-pdf.pdF

Alvarado, W. et al. (2017). Personalidad del estudiante exitoso. *Ciencia, UNEMI*, V. 10 N. 25, https://doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol10iss25.2017pp89-96p

Aragón, L. E. (2011). Perfil de personalidad de estudiantes universitarios de la carrera de Psicología. *Perfiles educativos,* vol. 33, no.133

Bain, K. (2012). *What the Best College Students Do*. Harvard University Press.

Basallo, A. (2022). ¿Qué es la educación del carácter? https://www.nuevarevista.net/que-es-la-educacion-del-caracter/

BBVA (2010). Estudio internacional sobre estudiantes universitarios de seis países europeos. Fundación BBVA. https://www.fbbva.es/equipo/estudio-internacional-sobre-estudiantes-universitarios-de-seis-paises-europeos/

Choza, J. (2022). *Manual de antropología filosófica*. Sevilla, Editorial Thémata.

Delignières, D. (2013). L'université est-elle faite pour faire réussir les étudiants? *Movement & Sport Sciences,* n° 80, 1-4 https://doi.org/10.3917/sm.080.0001

Durán, C. M. et al (2021). Perfil, retos y desafíos del estudiante universitario en el siglo XXI, *Boletín Redipe*, v10, n5, https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8116438.pdf

Ecoaula (2018). Los perfiles de personalidad de los universitarios españoles. *Ecoaula.com* 19/04/2018 https://www.eleconomista.es/ecoaula/noticias/9082652/04/18/Los-perfiles-de-personalidad-de-los-universitarios-espanoles-.html

Ellrodt, R. (1980). La universidad del mañana, en: AA.VV. (1980). *Para que la Universidad no muera.* Madrid, Rialp.

Fernex, A.; Lima, L. (2006). Jugements étudiants sur l'intérêt des études : quelques enseignements tirés d'une comparaison internationale. *Cahiers de la Recherche sur l'Éducation et les savoirs*, 5, 243-272 https://journals.openedition.org/cres/1187

García, L. A.; Hernández, P.; Cabrera, M. (1998). Análisis de la problemática de los estudiantes universitarios. *Evaluación e Intervención Psicoeducativa*, nº 1, 67-79. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=919395

Goodman, P. (1971). *Problemas de la juventud en la sociedad organizada*. Barcelona, Península-Edicions62

Horton, j. (2015). Identifying At-Risk Factors That Affect College Student Success, *International Journal of Process Education*, v7, n1, 83-101 https://myworkforceconnection.org/wp-content/uploads/2019/08/risk.pdf

Kepowics, B (2003). Valores en los estudiantes universitarios. *Reencuentro*, n38, 48-56. Universidad Autónoma Metropolitana, https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34003807

Lersh, P. (1972). *Psicología social. El hombre como ser social*. Lima, Scientia,

López, M. V.; Sánchez, S. (2018). Relación entre la madurez vocacional y la motivación hacia el aprendizaje académico. *International Journal of Developmental and Educational Psychology,* 1(1), 21–30. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v1.1150

López, E.; Tourón, J. (1998). Asesoramiento académico y evaluación formativa en la universidad, cfr. Laspalas et al. *Docencia y formación*… Pamplona, Eunsa.

Marías, J. (2016). *La universidad, realidad problemática*. Universidad San Marcos de Lima, 1951. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7338735.pdf

Martínez, A.C.; Valderrama, L.E. (2011). Motivación para estudiar en jóvenes de nivel medio superior. *Nova scientia,* v.3 n 5, http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-07052011000100009

Moreno, M. V. (2013). *Sentido de la vida y la afectividad negativa en universitarios*. Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura.

Naigeboren, M. et al. (2013) ¿Qué significa ser estudiante universitario? *V Congreso internacional de investigación y práctica profesional en psicología… del Mercosur.* Universidad de Buenos Aires. https://www.aacademica.org/000-054/451.pdf

Ortega y Gasset, J. (1967*). Misión de la universidad*. Madrid, Revista de Occidente. (1970). *Unas lecciones de metafísica*. Madrid, Alianza.

Pedralbes (2015). *Siete rasgos propios de una persona madura.* Barcelona, Colegio Mayor Universitario Pedralbes, https://www.cmupedralbes.es/madurez/

Pirot, L.; De Ketele, J.M. (2002). L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université. *Revue des Sciences de l'Éducation*, V26, Nº 2, 367-394 https://www.erudit.org/en/journals/rse/1900-v1-n1-rse367/000127ar/

Quintana, J. M. (1985). El estudio sistemático como factor de formación universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, XLIII, nº 169-170

Rodríguez, S. (2015). Los estudiantes universitarios de hoy. Un estudio multinivel. *Revista de Docencia Universitaria*, v13, nº 2 https://doi.org/10.4995/redu.2015.5440

Sánchez, A.; Elias, M. (2017). Los estudiantes universitarios no tradicionales y el abandono de los estudios, *Estudios Sobre Educación,* vol 32, https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/8712

Universidad Atlántico (2013). *Los 12 Problemas que Afectan el Estudio*. https://www.uniatlantico.edu.co/uatlantico/bienestar/los-12-problemas-que-afectan-el-estudio

Villarroel, K.; Loza, J. M. (2012). Hábitos de estudio y tiempo de permanencia en estudiantes de semestres inicial, intermedio y final de la Universidad Adventista de Bolivia. *Scientia. Revista de Investigación*, v 2, nº 1. https://investigacion.uab.edu.bo/pdf/2.2.pdf

# La posibilidad de lo común: el encuentro pedagógico en la universidad

Carlota Rodríguez Silva
*Universitat de Barcelona*

## COMENZAR

El presente capítulo contiene la intención de pensar alrededor del aula como la posibilidad de lo común desde el encuentro pedagógico, devenida del pensamiento desplegado en la tesis doctoral en curso titulada 'El encuentro creativo y pedagógico. Una ventana para la conservación, la conversación y la renovación del mundo común' y cuyo objetivo general es indagar en el sentido y el significado del encuentro creativo y pedagógico como posibilidad para la conservación, la conversación y la renovación del mundo común. La mencionada tesis doctoral está auspiciada en el Programa de Doctorado de Educación y Sociedad de la Universitat de Barcelona, y vinculada al Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universitat de Barcelona.

## CONTINUAR (O CONSERVAR, CONVERSAR, RENOVAR)

Escribe Marina Garcés (2013, p. 117): «No hay otro mundo ni otra vida. Sólo ésta. La mía. Sin curación ni salvación. En un solo mundo que es nuestra dimensión común.» Es decir, las únicas certezas de la que disponemos son la finitud en la vida y la convivencia en el mundo —y cada vez más también de su finitud. En este sentido, no obstante, también cabría abrir la pregunta de qué constituye lo común. En palabras de Silvia Federici:

Tenemos aire, agua y tierras comunes, los bienes digitales y servicios comunes; también se describen a menudo como comunes los derechos adquiridos (por ejemplo, las pensiones de la Seguridad Social), del mismo modo que se recogen bajo esta denominación las lenguas, las bibliotecas y las producciones colectivas de culturas antiguas. (Federici, 2020, p. 161).

Y quizás sea posible que, en esta vida y en este mundo, lo único que nos devuelva una y otra vez a la dimensión de lo común (por ejemplo, el aire, el agua, la tierra, los bienes digitales, los derechos, las lenguas, las bibliotecas y las producciones colectivas de culturas antiguas) sea la educación. Y si nos cuestionamos sobre qué podría ser la educación:

La educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y liberarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común. (Arendt, 2016/1954, p. 301).

Así, Marina Garcés (2013) nos cuenta que el mundo es la dimensión común, Silvia Federici (2020) nos comparte lo que podría considerarse como lo común en el mundo, y Hannah Arendt (2016/1954) nos escribe que la educación es la decisión de amar el mundo y, entonces, el asumir una responsabilidad por él. Y, según se podrían interpretar las palabras de la última, la responsabilidad es el conservar algo del mundo —o el mismo mundo— y el proteger la posibilidad del renovar algo del mundo común. El pensar lo común desde la educación y, más específicamente, desde la universidad nos invita a lo siguiente según Federici (2020): «cuestionar las condiciones materiales de la producción de una universidad, su historia y su relación con las comunidades que la rodean» (p. 158) y «cambiar nuestra concepción de qué es el conocimiento y a quién se puede considerar productor de conocimiento» (p. 159). En este sentido, y según la misma autora, si queremos hacer un bien común de la universidad «necesitamos superar las jerarquías basadas en la división del trabajo que hay en ella.» (p. 160). Lo común también podría entenderse según sus acepciones, entonces común podría ser aquello que: es de todos y es de nadie (es decir, no pertenece a nadie, no está individualizado ni privatizado), es vulgar (es decir, del pueblo o de los pueblos), es de todo el pueblo —o los pueblos— de cualquier lugar (es decir, de la comunidad). En palabras de Jorge Larrosa:

Lo común, por definición, no puede ser partido ni repartido sino solo com-partido. Y también por definición es de todos y para todos (y ese «todos» tampoco se puede dividir y mucho menos jerarquizar). Desde ese punto de vista, el «común» de una educación común sería también, por definición, de todos y para todos y, por tanto, indivisible. La idea de igualdad estaría en que lo común es «de todos en general y de nadie en particular», es decir, «de cualquiera». Y tal vez no hay categoría más igualitaria que la de «cualquiera». (Larrosa, 2018, p. 104).

Y es por ello por lo que nos proponemos pensar eso de 'cualquiera' en lo que hemos reconocido como el encuentro pedagógico. No obstante, es necesario aclarar que no entendemos 'cualquiera' como ser-en-general —o, digamos, ser-en-anonimato— sino que lo entendemos como ser-en-singularidad-y-en-comunidad (Jaramillo et al., 2018; Jaramillo et al., 2020).

El encuentro pedagógico —el salir al encuentro de alguien o de algo— en el aula alberga la oportunidad de considerarla como el tiempo y el lugar del primer gesto pedagógico: el caminar con alguien —con cualquiera— hacia el saber. Entonces, en este sentido, José Contreras asegura que «la educación es el lugar de la relación, del encuentro con el otro. Esto es lo que es en primer lugar y por encima de cualquier cosa.» (Contreras, en Skliar y Larrosa, 2009, p. 9). El salir al encuentro de alguien o de algo significa salir del ensimismamiento, contiene el gesto del desplazamiento hacia fuera, hacia las afueras, hacia el fórum, hacia el foráneo. El desplazamiento, el gesto de salir al encuentro de alguien o de algo, significa salir a darle la bienvenida, significa acoger a alguien o a algo.

Somos seres de acogida. Si nacer no basta para ser, ni crecer basta para existir, es porque necesitamos ser acogidos en un mundo. […] La educación es un conjunto de prácticas que definen, juntas, qué arte de acoger la existencia está dispuesta cada sociedad a darse a sí misma (Garcés, 2020a, p. 49).

En este sentido, siguiendo las palabras de Marina Garcés (2020a), la educación supone la práctica de la acogida, y nos invita a pensar qué arte de acoger la existencia estamos dispuestas a darnos. Y, entonces, podríamos decir que el aula es el tiempo y el lugar de la acogida del otro, de lo otro. Es decir, en el aula nos encontramos con aquel —con cualquiera— o aquello que es extraño (es decir, que no es familiar), y que nos provoca extrañeza, o que podría provocarnos

extrañeza. En el aula también podríamos encontrarnos con aquel o aquello que es familiar (es decir, que nos resulta conocido) para ponerlo a cierta distancia y así poder relacionarnos con ello desde la extrañeza. Fernando Bárcena cuando escribe sobre el estudio nos dice que la cuestión no es desentenderse del mundo sino «poder retirarse del mundo de vez en cuando para, colocándolo a cierta distancia, tratar de estudiarlo atentamente y conocerlo mejor: pensando, leyendo y escribiendo a la sombra del mundo.» (Bárcena, 2022, p. 181). Es por ello por lo que podríamos resonar aquí con las palabras de bell hooks (2021/1994, p. 34), cuando escribe que «el aula sigue siendo el espacio de posibilidad más radical del mundo universitario.» El aula sigue siendo el lugar de transgresión, de transformación, más radical del mundo universitario porque nos permite el desplazamiento, el tropiezo, con alguien o con algo. Y también retirarse, de vez en cuando, del mundo para pensarlo, leerlo y escribirlo.

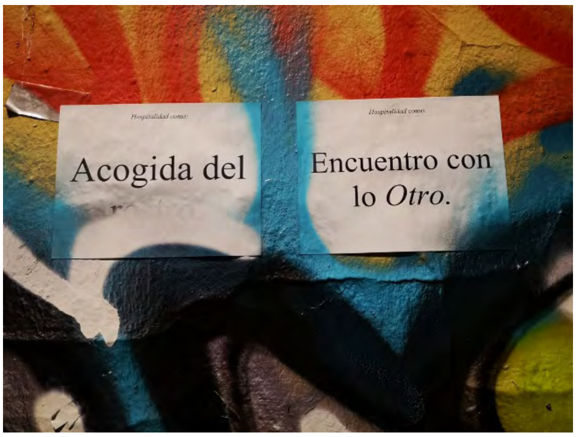
Si volvemos al gesto de la acogida, y pensamos en el profesorado como el que despliega la acogida de la existencia del otro en el aula, podríamos decir que el aula constituye el tiempo y el lugar del gesto de la acogida y volvemos entonces a eso de ‘cualquiera’:

Acoger es no saber quién llegará. Así es cuando tenemos un hijo, cuando llega un forastero o cuando una nueva hornada de niños y niñas llena el patio y las aulas de una escuela cada nuevo curso. Acoger es poder decir: «No sé quién eres, pero aquí estaremos». Y educar de manera emancipadora es poder añadir: «Y lo que nos tenga que pasar, sea bueno o malo, lo podrás pensar por ti mismo.» (Garcés, 2020b, p. 43-44).

El acoger a alguien, a cualquiera, al otro, a lo otro, podría ser el gesto ético —o el hábito— que constituye nuestra práctica educativa. Y, si pensamos el aula como el tiempo y el lugar de la acogida, podríamos decir que es nuestro —del profesorado como el que despliega la acogida de la existencia en el aula— el encargo y la responsabilidad de ofrecer un aula hospitalaria al otro. Es decir, el aula como el tiempo y el lugar que hospeda a aquel o aquello que llega a nuestro encuentro, que se cruza en nuestro camino.

La casa de uno, de cada uno, es el *ethos*, la «morada», el lugar donde anida nuestra moralidad. Quizá este juego de palabras sirva para expresar hacia dónde apunta el argumento: ¿cabe pensar en una casa que no sea hospitalaria? ¿No debe ser acaso la ética de la casa, de la ciudad, de nuestras naciones o comunidades de origen y nacimiento, una ética que en su misma raíz ha de tomar el nombre de la hospitalidad? (Fernando Bárcena y Joan-Carles Mèlich, 2014, p. 65-66).

**Imagen 1.** Hospitalidad, en las calles del barrio barcelonés del Raval




*Nota*. La fotografía fue tomada por Carlota Rodríguez Silva, el 11 de septiembre de 2022.

Esta urdimbre de pensamiento se podría ver reflejada a través de las palabras de la anterior fotografía: la acogida del rostro y el encuentro con lo *Otro* —la bella casualidad del caminar o del vagabundear por la ciudad—. Y todo ello podría volver a hablar sobre algo que podríamos llamar como la pedagogía del encuentro y que «tendría que dejar aparecer las voces gritadas en el bullicio de la escuela o en los silencios del aula, como por mágica fantasía, rostros y cuerpos que son llamados y solicitudes que exigen respuesta alguna ante el otro.» (Jaramillo y Murcia, 2014, p. 148). Es por ello por lo que consideramos que la pedagogía del encuentro nos convoca sobre la responsabilidad del profesorado en la acogida de la existencia de 'cualquiera' y que confecciona la posibilidad de lo común para la conservación, la conversación y la renovación de mundo común. Y, en este sentido, un último apunte antes de concluir: «Un mundo común no es una comunidad transparente, no implica la fusión del espectador en una colectividad de presencias sin sombra. Hay mundo común donde aquello que yo no puedo ver involucra la presencia de otro al que no puedo poseer.» (Garcés, 2013, p. 114).

## CONCLUIR

En el presente capítulo, pensamos alrededor del aula como la posibilidad de lo común desde el encuentro pedagógico. Y para ello hemos conversado sobre el encuentro pedagógico como el gesto ético de la acogida del otro y de lo otro y, así, subrayar la importancia del aula como el tiempo y el lugar de lo común.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Bárcena, F. (2022). Con labios de granito: sobre la nostalgia del estudio. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 3*(2), 173-184. https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i2.14817

Bárcena, F. y Mèlich, J. C. (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad.* Miño y Dávila Editores

Contreras, J. (2009). Prólogo. En C. Skliar y J. Larrosa (Comp.), *Experiencia y alteridad en educación,* (7-11). Homo Sapiens Ediciones

Federici, S. (2020). *Reencantar el mundo. El feminismo y la política de los comunes.* Traficantes de Sueños

Garcés, M. (2013). *Un mundo común*. Edicions Bellaterra

Garcés, M. (2020a). *Escuela de aprendices.* Galaxia Gutenberg

Garcés, M. (2020b). El contratiempo de la emancipación. En M. Garcés, J. Graham, v. flores, C. Fernández y J. Solé, *Pedagogías y emancipación*, (pp. 21-48). Arcàdia y MACBA

hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing

Jaramillo, D. A., Cortes, E. J., y Jaramillo, L. G. (2020). Experiencia, memoria y responsabilidad: la escuela como lugar de encuentro y donación. *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, *32*(1), 147-162. http://digital.casalini.it/10.14201/teri.21167

Jaramillo, D. A., Jaramillo, L. G. y Murcia, N. (2018). Acogida y proximidad: algunos aportes de Emmanuel Levinas a la Educación. *Actualidades Investigativas en Educación*, *18*(1), 505-521. https://dx.doi.org/10.15517/aie.v18i1.31771

Jaramillo, D. A. y Murcia, N. (2014). Hacia una pedagogía del encuentro: apuesta por la relación cuerpo-alteridad en educación. *Revista de Investigaciones, 14*(24), 142-149. https://doi.org/10.22383/ri.v14i2.28

Larrosa, J. y Rechia, K. (2018). *P de Profesor*. Noveduc.

# Sesgos implícitos en la universidad: responsabilidad epistémica y discriminación estructural

Héctor Alejandro Rodríguez Martínez
*Universidad Nacional Autónoma de México*

En el presente trabajo se argumenta que los sesgos implícitos, al afectar la manera en la que evaluamos información, disminuyen nuestra capacidad de ser sensibles a cambios evidenciales, generando creencias no justificadas. Esto tiene implicaciones directas para dos de los objetivos epistémicos de las universidades: fomentar la integridad en la investigación y estimular el desarrollo de virtudes intelectuales.

Los sesgos implícitos son actitudes o estereotipos que influyen de manera automática e inconsciente en nuestra percepción, juicios o comportamientos hacia determinadas personas en función de su pertenencia a un grupo social. Tal vez la mejor manera de entenderlos es a través de su medición. La medición más utilizada es la Prueba de Asociación Implícita (IAT, por sus siglas en inglés), que evalúa la fuerza de las asociaciones entre conceptos (como raza o género) y evaluaciones (como positivo o negativo). Esta prueba involucra tareas de categorización rápida que miden la velocidad y precisión de las respuestas, revelando la fuerza de las asociaciones y los sesgos potenciales. Durante los últimos 20 años y con una muestra de millones de pruebas realizadas, esta herramienta ha mostrado que tenemos una tendencia a asociar de manera más rápida y con mayor intensidad categorías estereotípicas (como hombre/negocios, mujer/hogar, hombre afroamericano/peligrosidad).

Los sesgos implícitos tienen las siguientes características constitutivas: 1) son generalizados y robustos. Todo el mundo los posee, incluso las personas con compromisos explícitos y declarados de imparcialidad, como los jueces o profesores; 2) los sesgos implícitos y los sesgos explícitos son considerados constructos mentales relacionados pero distintos. No son mutuamente excluyentes y pueden incluso reforzarse entre sí; 3) las asociaciones implícitas que mantenemos son inconscientes en el sentido de que no somos capaces de identificar su impacto en nuestras creencias o comportamiento; por lo tanto, no necesariamente se alinean con nuestras creencias explícitas e incluso pueden ser contrarias a ellas. 4) por lo general, tendemos a tener sesgos implícitos que favorecen a nuestro propio grupo, aunque la evidencia empírica ha demostrado que podemos tener sesgos implícitos en contra de nuestro propio grupo y a favor de grupos hegemónicos.

Además, los sesgos implícitos tienen efectos reales en nuestras creencias y comportamiento. Por ejemplo, pueden influir en la interpretación de estímulos ambiguos, el tiempo de interacción verbal, indicadores de ansiedad y estrés, la atribución de edad, peligrosidad, corpulencia y musculatura de una persona, la evaluación de evidencia relativa a la competencia de candidatos a un empleo, el tratamiento prescrito a un paciente, la creencia de que un imputado es culpable, etc. En general, la ambigüedad, discrecionalidad y falta de criterios de decisión claros suelen ser elementos que propician la manifestación de los sesgos implícitos en las acciones y juicios. La evidencia obtenida en psicología social ha mostrado que los sesgos implícitos afectan los contextos

educativos de múltiples maneras; por ejemplo, en las expectativas, tiempo de interacción y apoyo que las estudiantes reciben por parte de sus profesores, en comparación con estudiantes varones, en las medidas disciplinarias, que (en Norteamérica) afectan en mayor proporción a estudiantes afrodescendientes e hispanos o en la evaluación del desempeño de las y los estudiantes, de tal modo que trabajos iguales reciben calificaciones diferentes en función de la identidad social de los estudiantes; todo ello aún y cuando las y los profesores (y las instituciones) tengan creencias y compromisos de igualdad e imparcialidad.

Es poco controversial afirmar que las universidades, como muchas otras instituciones, tienen una serie de objetivos y responsabilidades morales, legales, financieros o sociales. Sin embargo, si algo distingue a la universidad de otras organizaciones e instituciones es que esta tiene también un objetivo genuinamente epistémico, a saber, producir, mantener, y diseminar el conocimiento u otros bienes epistémicos tales como la creencia racional o justificada, el entendimiento, la perspicacia o, tal vez, la sabiduría. Otra manera de entender lo anterior es concebir a la universidad como sujeto de ciertas *responsabilidades epistémicas.* Peels et al (2019) han propuesto una taxonomía normativa de las seis principales responsabilidades epistémicas de las universidades, que son: 1) fomentar la integridad en la investigación, 2) estimular el desarrollo de virtudes intelectuales, 3) abordar las grandes cuestiones de la vida, 4) cultivar la diversidad de los campos disciplinarios, 5) servir y comprometerse con la sociedad en general, y 6) cultivar y salvaguardar la libertad académica. Gran parte de la bibliografía filosófica acerca de los sesgos implícitos se ha centrado en discutir sus implicaciones morales como causa de discriminación que puede afectar el acceso, la permanencia y las oportunidades educativas de las personas. Sin embargo, este fenómeno de la cognición social tiene también una dimensión puramente epistémica que puede afectar el cumplimiento de las responsabilidades recién mencionadas, obstaculizando el objetivo universitario de producir conocimiento. A continuación, discutiré una manera poco explorada a través de la cual los sesgos implícitos pueden amenazar la integridad de la investigación y el desarrollo de virtudes intelectuales.

Gawronski et al (2020) han documentado ampliamente un mecanismo psicológico a través del cuál los sesgos implícitos pueden afectar nuestras creencias, denominado «ponderación sesgada de información» (*biased wieghing*). Este mecanismo consiste en una tendencia de las personas a analizar, evaluar información y deliberar de manera consistente con un sesgo implícito previo. Más aún, la evidencia muestra que las personas «elegimos» fragmentos de información específicos para realizar una justificación *post-hoc* de nuestras decisiones, racionalizando nuestras preferencias sesgadas inconscientes. En un estudio, por ejemplo, dos comités de contratación simulados debían elegir entre un candidato y una candidata. Ambos perfiles contenían la misma información, pero de manera inversa. En un caso, el candidato tenía más experiencia académica pero menos laboral que la candidata, y en otro caso, el candidato tenía más experiencia laboral pero menos académica en comparación con la candidata. En ambos casos, los comités simulados eligieron contratar al candidato hombre, incluso cuando se les pidió que deliberaran y fundamentaran su decisión (en cada caso el comité consideró que la experiencia en la que el candidato sobresalía era el tipo de experiencia más adecuada para la vacante). Otros experimentos muestran que la ponderación sesgada de información también puede afectar veredictos de culpabilidad en contextos judiciales o la interpretación y evaluación de testimonio experto en materias de ADN, neurociencias, etc. Estos estudios son importantes ya que muestran que los sesgos implícitos no sólo afectan nuestras creencias y acciones en situaciones rápidas, frugales o intuitivas (como

solía pensarse), sino que también afectan, de manera inconsciente y sin que podamos detectarlo, nuestros procesos de pensamiento deliberativos, algorítmicos y racionales, aún y cuando tenemos creencias y compromisos de imparcialidad y justicia y aún y cuando deseamos e intentamos controlar su influjo en nuestras creencias.

Una manera especialmente fértil de entender las implicaciones epistémicas de la ponderación sesgada de información es a través de la noción de «subjuntivos epistémicos». Un subjuntivo es una situación contrafáctica (modal) que puede tener implicaciones normativas. En el campo de la epistemología analítica, por ejemplo, se ha propuesto una condición modal como necesaria para el conocimiento denominada «sensibilidad». Según la condición de sensibilidad, una creencia verdadera justificada es conocimiento sólo si, de haber sido falsa, el agente no la hubiera creído. De manera similar (pero aplicada a la justificación y no al conocimiento), se puede utilizar un subjuntivo para explicar por qué una creencia afectada por ponderación sesgada de información no es una creencia justificada, y esto es así porque, incluso si el agente forma la creencia respaldada por la evidencia en un caso específico, si su evidencia cambiara a tal grado que esa creencia dejara de estar justificada, aun así, la habría formado. En otras palabras, la ponderación sesgada de información inhibe la sensibilidad del agente a los cambios evidenciales y por tanto genera creencias no justificadas. Para ilustrar este subjuntivo, pensemos en el ejemplo del comité de contratación. Supongamos que dicho comité realiza la evaluación de la evidencia y decide en favor del candidato y que, de hecho, ese candidato es el más adecuado para el puesto. En ese caso, el comité ha tomado la decisión correcta (la evidencia justifica esa decisión). Sin embargo, debido al influjo de los sesgos implícitos, si esa evidencia cambiara significativamente (como es el caso cuando la experiencia de ambos candidatos es invertida), los miembros del comité no habrían sido sensibles a dicho cambio evidencial, por lo que habrían, de igual manera, formado la creencia (ahora falsa) de que el candidato es más apto para el puesto.

Si es verdad que los sesgos implícitos provocan creencias no justificadas (a través de la ponderación sesgada de información), entonces tenemos una fuente sistemática y generalizada de creencias mal formadas (aún y cuando, en ciertas ocasiones, resulten ser correctas o acordes con la evidencia), pues no son lo suficientemente sensibles a cambios evidenciales. Esto tiene dos implicaciones en las responsabilidades epistémicas de las universidades. En primer lugar, obstaculiza el fomento de integridad en la investigación. Una investigación epistémicamente responsable implica, entre otras cosas, que esta se conduzca a través de métodos fiables y que las conclusiones a las que se llega no sólo correspondan con la evidencia, sino que sean capaces de cambiar en caso de variaciones evidenciales. En segundo lugar, los sesgos implícitos son una amenaza para el cultivo de virtudes intelectuales. Las virtudes intelectuales son rasgos de carácter necesarios para formar creencias de manera adecuada. Entre ellas destacan la mente abierta, el pensamiento crítico y la curiosidad intelectual. La ponderación sesgada de información puede limitar la apertura mental al influir en nuestra evaluación de ideas, perspectivas y evidencia, creando puntos ciegos, lo que dificulta considerar genuinamente puntos de vista alternativos y entablar un diálogo abierto. También puede mermar el pensamiento crítico, pues impide que actuemos siguiendo los valores de imparcialidad y evaluación objetiva de la evidencia, aún y cuando intentemos hacerlo de manera consciente.

¿Es posible combatir los sesgos implícitos en la investigación y formación de creencias? Desafortunadamente, los pocos países que han implementado estrategias para hacerlo no han tenido resultados satisfactorios. Un metanálisis realizado por Forscher et al (2019) reveló que la

mayoría de las intervenciones realizadas en universidades y centros de trabajo no son eficaces para eliminar los sesgos implícitos (que son virtualmente imposibles de erradicar), y suelen tener efectos en el comportamiento durante periodos muy cortos de tiempo. En particular, se demostró que las intervenciones basadas en la concientización y compartir información sobre los sesgos implícitos no son eficaces e incluso aumentan su manifestación conductual. Sin embargo, nuevas investigaciones han arrojado resultados optimistas con otro tipo de estrategias (que no apelan directamente a procesos deliberativos), tales como la implementación de intenciones, exposición a imágenes o ejemplares contra-estereotípicos y ejercicios de empatía y toma de perspectiva.

En conclusión, los sesgos implícitos, a través del mecanismo de ponderación sesgada de información, son una fuente sistemática de producción de creencias no justificadas (pues inhiben la sensibilidad a cambios evidenciales). Por lo tanto, son una amenaza para al menos dos responsabilidades epistémicas de las universidades, a saber, fomentar la integridad de la investigación y estimular el cultivo de virtudes intelectuales. Es necesario implementar estrategias efectivas que mitiguen estos efectos y permitan a las y los universitarios cultivar la sensibilidad evidencial propia de un agente responsable y virtuoso.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Forscher PS, Lai CK, Axt JR, Ebersole CR, Herman M, Devine PG, Nosek BA. (2019) A meta-analysis of procedures to change implicit measures. *J Pers Soc Psychol*. Sep;117(3):522-559. DOI: 10.1037/pspa0000160.

Gawronski et al (2020). Implicit Bias and Antidiscriminación Policy. *Insights from de Behavioral and Brain Sciences,* 7 (2), 99-106. DOI 10.1177/237273222093912

Peels R, van Woudenberg R, de Ridder J, y Bouter L. (2019). Academia's Big Five: a normative taxonomy for the epistemic responsibilities of universities. *F1000Research*. Jun 13;8:862. DOI: 10.12688/f1000.

# La importancia de la inteligencia emocional en el alumnado de educación superior

Sonia Román Serena
*Universidad de Málaga*

## INTRODUCCIÓN

La educación se encuentra formada por agentes que hacen posible su funcionamiento y desarrollo, entre los que encontramos los/as docentes o profesionales, la comunidad educativa y, por último, los/as alumnos/as, alrededor de los cuales girará el presente documento.

Es comúnmente valorado el papel de los/as profesores dentro del ámbito educativo, olvidando la importancia que tiene contar con alumnos/as dispuestos a aprender y motivados por ampliar sus conocimientos referidos a cualquier ámbito.

No obstante, para que esto tome lugar, es necesario conocer las necesidades, los derechos y responsabilidades de los mismos, dando paso a la valoración de sus sentimientos, comprendiéndolos y buscando así la creación de enlaces emocionales que permitan crear lazos fuertes entre ambos agentes, es decir, el profesional y discente.

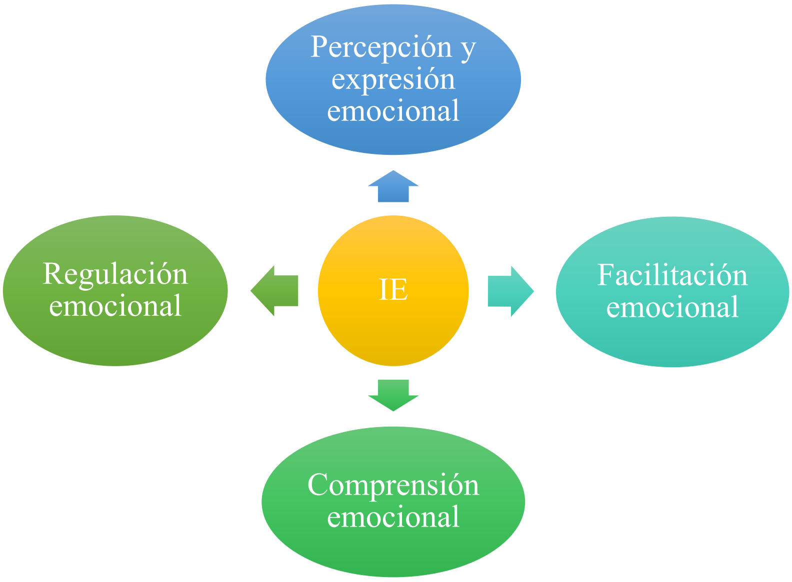
Por ello, a continuación, se trabajarán aspectos esenciales a introducir en la educación superior como es la educación e inteligencia emocional, cuyo objetivo es el de ayudar al alumnado a conocer sus necesidades y afrontar situaciones difíciles facilitando el conocimiento de estrategias que ayuden a clarificar lo que quieren para su futuro.

## LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

### ¿Qué es la inteligencia emocional?

Antes de comenzar, se considera necesario definir qué entendemos por inteligencia emocional, cuya definición ha sido abordada por múltiples autores. En primer lugar, si atendemos a los modelos elaborados por Mayer y Salovey, científicos sociales, es la que permite emplear las emociones, adaptándolas y ajustándolas al entorno o situación problemática con el objetivo de proponer una solución (Fernández Berrocal y Cabello, 2021). Para que se desarrolle de forma adecuada, debe estar conformada por cuatro habilidades principales, representadas a continuación en la siguiente figura:

**Figura 1.** Habilidades de la Inteligencia Emocional




Fuente: elaboración propia con base en Fernández Berrocal y Cabello (2021)

La inteligencia emocional de la mano de Peter Salovey y John Mayer, implica que la suma de estas habilidades dé lugar al desarrollo de una capacidad que permita el manejo y la identificación de los pensamientos posibilitando su uso para actuar de acuerdo con las exigencias de cada uno (Gilar-Corbi et al., 2019).

No obstante, existen otros autores que ofrecen diferentes definiciones para este mismo concepto, desde algunas similares a la ya expuesta hasta otras que difieren de lo preestablecido como inteligencia emocional, pero ¿cuál es el objetivo final de esta habilidad?, ¿por qué es importante introducirlo dentro del alumnado de educación superior?

El principal motivo de la importancia de trabajar bajo una educación e inteligencia emocional se debe a que los estudiantes reciben una constate influencia de la enseñanza ofrecida por familiares, amistades y profesores/as; siendo esencial la formación y el desarrollo de habilidades socio-afectivas que le faciliten el camino hacia la puesta en práctica de conocimientos en la realidad (Costa Rodríguez et al., 2021).

No se debe olvidar la importancia que toma contar con una inteligencia emocional que ayude a la identificación y resolución de problemas, permitiendo una comprensión de la situación y un análisis desde diversos puntos de vista, acudiendo a experiencias previas para valorar las posibles actuaciones a poner en marcha, eligiendo la manera más adecuada para proceder a la misma. Esto implica a su vez, la posibilidad del desarrollo de la empatía y el conocimiento tanto de las propias emociones como de las ajenas, permitiendo descartar aquella información innecesaria y emplear únicamente la que sea útil (Fernández Berrocal y Cabello, 2021).

Así, se puede afirmar que la introducción de una educación basada en la emoción cuenta con numerosos beneficios tanto personales para el autocontrol como para conocer y comprender a los demás, que permitirá abrirnos puertas hacia un futuro donde desarrollar un pensamiento crítico y formar pilares esenciales para la construcción de un futuro.

## ESTUDIOS DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

Existen estudios que establecen las emociones como la base principal del proceso de aprendizaje, defendiendo la imposibilidad de contar con un aprendizaje no encontrado dentro de un entorno emocional; esto no quiere decir que contar con emociones siempre facilitará el aprendizaje, ya que podrá funcionar de barrera en algunas situaciones, dependiendo del ambiente creado por el profesor, del grado de participación del alumno y de la disposición emocional hacia este (Costa Rodríguez et al., 2021).

Igualmente, un metaanálisis ha confirmado que aquellos/as alumnos/as/as con una inteligencia emocional elevada cuentan con un mayor rendimiento académico. Esto se debe a que poder controlar las emociones ayuda a regular situaciones de ansiedad, estrés, aburrimiento, etc., sensaciones comunes dentro del ámbito educativo. Asimismo, es común la aparición de un clima confiable cuando los/as alumnos/as y profesores/as son emocionalmente inteligentes, disminuyendo situaciones de bullying, ciberbullying y agresividad, mientras que aumenta la convivencia saludable (Fernández Berrocal y Cabello, 2021).

De este modo, se da paso a conocer un poco más de la educación emocional dentro de dos agentes esenciales en la educación, el alumnado y el profesorado.

### La inteligencia emocional en el alumnado

A lo largo del documento, se ha ido haciendo mención a la importancia que toma contar con habilidades emocionales para aspectos como la regulación emocional, el control del estrés y el manejo de la ansiedad. Los/as alumnos/as deben contar con una inteligencia emocional, no solo para estas situaciones extremas, sino para otros aspectos de su vida diaria como el establecimiento de relaciones basadas en el respeto y en la comunicación asertiva, lo que les permitirá contar con un futuro de calidad, donde ellos mismos tomen decisiones importantes y no sean influenciados por nadie; conocer las emociones y los sentimientos personales permite saber qué queremos hacer, o mejor dicho, cuáles son nuestros objetivos.

Los estudios llevados con alumnos/as a los cuales se le ha implementado la inteligencia emocional, reflejan la mejora a nivel social y la mejora de la autopercepción desde un punto de vista académico, gracias a las habilidades inter e intrapersonales. Asimismo, en un estudio similar se consiguió mejorar y desarrollar la empatía en ámbitos de comunicación oral, mejorando el respeto en la sociedad. Por otro lado, se descubrió que la educación emocional, potenciaba la atención, el desarrollo personal y una mejora a nivel tanto académico como personal (Puertas-Molero et al., 2020).

## LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL PROFESORADO

El profesorado cuenta con un gran trabajo a la hora de elaborar y poner en marcha los procesos de enseñanza-aprendizaje con los/as alumnos/as de educación superior; estos cuentan con una personalidad ya establecida, y suele ser difícil crear los vínculos necesarios para el desarrollo de sesiones de calidad y éxito.

Existen investigaciones que reflejan como el contar con competencias emocionales mejora el desarrollo de estos procesos y la conducta de los estudiantes. Los/as docentes cuentan con una

gran carga emocional debido a la necesidad de ser sensibles a las emociones tanto ajenas como las propias, mejorando las relaciones interpersonales que toman lugar en los centros escolares, que permitirán un crecimiento personal pero también podrá dar paso a un desgaste, dependiendo del nivel de inclusión y emoción desarrollado en el aula (Cejudo y López-Delgado, 2017).

El profesorado defiende la necesidad de contar con una educación emocional dentro de las aulas, ya que han podido observar los grandes beneficios y las ventajas obtenidas gracias a su implementación en diferentes estudios, pero el problema al que se siguen enfrentando hoy en día es la falta de formación recibida. Buscan implementarlo, pero para ello es necesario que reciban una formación que primero les permita a ellos mismos ser emocionalmente inteligentes.

## CONCLUSIONES

La inteligencia emocional permite a la ciudadanía el desarrollo de habilidades comunicativas, emocionales y socio-afectivas que conducen a la construcción de relaciones basadas en el respeto, la empatía y el saber estar; además trae consigo el éxito en diferentes ámbitos, entre los que se encuentra el ámbito escolar, donde el alumnado consigue aprender a través de clases basadas en sus necesidades y sus intereses, permitiéndoles desarrollarse con total libertad.

El principal problema al que se enfrentan es que, para ello, los profesionales de la educación deben, o bien, ser emocionalmente inteligentes, o por otra parte, recibir una formación que les permita construir y desarrollar habilidades emocionales. Por ello, se puede decir que queda en manos de los centros educativos la puesta en marcha de una educación basada en la emoción.

El aprendizaje a través de la emoción permitirá al alumnado de educación superior conocer sus sentimientos, organizar sus emociones e ir moldeando sus acciones para proceder de la mejor manera posible, enfrentándose sin miedo a situaciones que anteriormente les aterraría, se les debe educar emocionalmente fuertes, para que sean conscientes de la importancia de afrontar los problemas y que, además, conozcan diferentes modelos de resolución, evaluando, analizando y valorando sus emociones con el objetivo de seleccionar la forma de actuar más adecuada.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Cejudo, J. y López-Delgado, M. L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. Psicología Educativa, 23, 29 – 36. http://dx.doi.org/10.1016/j.pse.2016.11.001

Costa Rodríguez, C., Palma Leal, X., y Salgado Farías, C. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la Inteligencia Emocional para la aplicación de la Educación emocional en la práctica pedagógica de aula. Estudios pedagógicos (Valdivia), 47(1), 219-233. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100219

Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T., y Castejón-Costa, L. (2019). Desarrollando la inteligencia emocional en educación superior: evaluación de la efectividad de un programa en tres países. Educación XX1, 22 (1), 161-187. https://doi.org/10.5944/educxx1.19880

Fernández Berrocal, P. y Cabello, R. (2021). La inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional. Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar, 1 (1), 31 – 46. https://doi.org/10.48102/rieeb.2021.1.1.5

Puertas-Molero, P., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., Ramírez-Granizo, I., y González-Valero, G. (2020). La inteligencia emocional en el ámbito educativo: un meta-análisis. Anales de Psicología, 36 (1), 84 – 91. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0212-97282020000100010&lng=es&tlng=es

# El papel del docente dentro de la educación, la necesidad de una formación permanente

Sonia Román Serena y Amparo Civila Salas
*Universidad de Málaga*

## INTRODUCCIÓN

La educación está basada en el trabajo entre diferentes agentes, que tras mucho esfuerzo y preparación dan lugar a las situaciones y los momentos adecuados para que se produzca un proceso de aprendizaje, permitiendo que el alumnado a su cargo se vaya formando, con el objetivo de alcanzar unas metas preestablecidas.

Para ello, es necesario que uno de los agentes, el profesorado, aprecie la necesidad de encontrarse bajo una formación permanente que le faculte hacia la continuación de una exitosa práctica docente.

A lo largo de este documento, se hablará sobre la importancia de contar con una inteligencia emocional, la necesidad de comprender que los/as docentes son personas y no por encontrarse bajo el cargo de un número determinado de alumnos y alumnas, conocer y saber sobre cualquier materia. Igualmente, se examinarán los diferentes cursos a realizar por parte del docente, con el objetivo de contar con una educación innovadora y actualizada

Esto permitirá obtener una reflexión crítica sobre el verdadero papel que tiene el profesor dentro del ámbito educacional, siendo verdaderamente conscientes del importante papel que tienen en este.

## EL PROFESORADO EN EDUCACIÓN

### El papel del profesor

Primero de todo, se debe saber que el aprendizaje del alumnado toma lugar gracias a una serie de factores, pero uno de los más importantes en este proceso es el del profesorado, para ello, este debe considerar su trabajo como un ejercicio que implica compromiso y esfuerzo, suponiendo así el desarrollo de tres dimensiones diferentes, la primera de ellas entrelazada con lo que le transmite al alumnado; por otra parte la segunda dimensión se centra en la transmisión de una identidad que empuje al educando a ser futuros/as docentes; y finalmente, la tercera dimensión se relaciona con la necesidad de formar al alumnado de forma ética, obligando así al docente a predicar con el ejemplo (Cañedo y Figueroa, 2013; Martínez Martín y Carreño Rojas, 2020).

De este modo, se puede comprender la importancia que tiene el profesorado en la educación del alumnado, es la persona que trabaja junto a ellos, ayudándolos a mejorar día a día, buscando como potenciar sus capacidades y mejorar sus limitaciones, apostando y creyendo en ellos, sirviendo de impulso para que el alumnado confíe en sus habilidades y mejorando el proceso de

enseñanza-aprendizaje, estableciendo las relaciones basadas en la confianza y el respeto entre ambos agentes.

No obstante, es adecuado reconocer la importancia que toma el entorno de los/as alumnos/as en el desarrollo de los aprendizajes, a pesar de ser alumnos/as mayores, se pueden realizar actividades de la mano de las familias; por ejemplo, con los abuelos de los educandos, ampliando así la educación a otros miembros de la comunidad educativa, dando a entender que no importa la edad que tengas, que el aprendizaje se desarrolla a lo largo de la vida, seguiremos aprendiendo mientras estemos vivos.

Así podemos concluir que el papel profesional es esencial a la hora de potenciar e impulsar el desarrollo académico, permitiendo la creación de los vínculos adecuados que den lugar a que el alumnado asuma un compromiso por aprender potenciando e incrementando la participación de estos (Vallejo López, 2020).

Asimismo, deberán innovar en la educación adaptándose a los intereses, gustos y necesidades de los discípulos, resultando evidente la importancia de contar con una formación para el profesorado

## La falta de formación del profesorado

Tal y como se ha mencionado previamente, para poder innovar en la educación y establecer relaciones que confluyan en un ámbito de calidad, es de total importancia contar con una formación. Para ello, es requerido la puesta en marcha de un periodo permanente que permita el trabajo, la modificación y la creación de nuevas competencias y capacidades en un aspecto determinado. Aun así, a lo largo de los años se ha ido observando cómo se ha defendido la necesidad de esta formación, pero sin la propuesta de una solución efectiva (Valarezo Castro y Santos Jiménez, 2019).

Esta formación deberá permitir la transmisión de la capacidad reflexiva que de fruto a el desarrollo de alumnos/as responsables. Gracias a la pandemia del Covid-19, numerosos/as docentes se han percatado de la importancia de permitir que los/as alumnos/as se expresen y se cuestionen la realidad, lo verdaderamente importante es la parte vivencial, aprendiendo desde un aprendizaje conectado con la realidad. Asimismo, recalcan la importancia de la educación presencial, donde se aprender a vivir y a tener y resolver situaciones problemáticas (Abril, 2020).

En cuanto a la formación de estos, se pudo observar, a lo largo del confinamiento, docentes que se limitaban al envío de documentos PDF mientras otros que trabajaron poniendo mucho esfuerzo y buscando formarse por cuenta propia, borrando «las fronteras entre el trabajo y el resto de la vida» (Abril, 2019, párr. 18).

La pregunta que surge de todo esto es si se podrían haber evitado todo de la mano de una formación para el profesorado que le permitiera desarrollar nuevas habilidades.

## Beneficios del profesorado formado

Atendiendo a la UNESCO (2013), los docentes y las docentes formados adecuadamente deben contar con la cualificación académica que les permita enseñar en un nivel, pero sin hacer mención a las cualificaciones básicas que les permitirán ejercer adecuadamente. Igualmente, se destaca la importancia de que estos sean evaluados periódicamente para garantizar una educación de calidad que permita valorar si sus conocimientos son adecuados y si es necesario que desarrolle nuevas competencias.

No se deberá centrar únicamente la atención en la transmisión de conocimientos, el profesorado es el guía de los educandos, buscando la consecución de habilidades que permitan que el alumnado se desarrolle como ciudadano, ofreciendo la posibilidad de participar activamente en la ciudadanía. Por ello, los profesionales deben estar actualizados a la sociedad y se encuentran ante situaciones donde deben reinventarse y renovar sus habilidades para poder aprovechar así todas las oportunidades que nos proporcionan los avances de la ciudadanía (Cuesta, 2022).

Si se cuenta con una evaluación que permita el análisis de la actuación docente, cuyo objetivo se base en la búsqueda de cursos formativos para mejorar las deficiencias encontradas, se conseguirá paulatinamente, la mejora de la práctica educativa, consiguiendo que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea cada vez más exitoso.

Debe quedar claro que la formación del profesorado, no se debe basar únicamente en mejorar los aprendizajes de su área, sino en desarrollar nuevas competencias digitales, mejorar las habilidades comunicativas con los discentes, fomentar la introducción de una educación emocional e inclusiva, entre otros muchos aspectos más.

La formación del y de la docente, permitirá un avance educacional notorio, por un lado, porque el propio profesional educativo conocerá nuevos caminos y herramientas a aplicar en su práctica, consiguiendo así fomentar la motivación y el interés por aprender; por otro lado, el alumnado se verá suscitado por la participación activa en las sesiones, conseguirá mantener la atención y aumentará la asistencia a las lecciones.

## CONCLUSIONES

Muchos son los/as profesores/as que buscan formarse de manera individual, pero ¿verdaderamente recae sobre sus hombros la responsabilidad de formarse? Se considera necesario que los centros educativos proporcionen una serie de sesiones o cursos que den paso a mejorar las habilidades de los mismos, que otorguen un periodo de tiempo a que estos puedan proceder con su formación, pero realmente esto se encuentra dentro de un mundo idílico.

Aun así, se cree adecuado el trabajo mutuo entre profesor y centro para buscar la forma de contar con una formación permanente en la educación que permita la mejora de un proceso donde ambas partes obtengan beneficios, siendo de obligado complimiento un trabajo y esfuerzo que paso a paso permita alcanzar las metas que se hayan establecido.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abril, G. (16 de agosto 2020). El desafío de los profesores. El País. https://elpais.com/elpais/2020/08/11/eps/1597146268_131560.html

Cañedo, T. y Figueroa, I. E. (2013). La práctica docente en educación superior: una mirada hacia su complejidad. Sinéctica, 41. https://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n41/n41a4.pdf

Cuesta, L. (28 de enero de 2022). La formación de los docentes, clave para una educación mejor. La Vanguardia. https://www.lavanguardia.com/vida/junior-report/20220128/8018130/formacion-docentes-clave-educacion-mejor.html

Martínez Martín, M. y Carreño Rojas, P. (2020). El compromiso ético del profesorado universitario en la formación de docentes. Profesorado, Revista de currículum y formación de Profesorado, 24 (2), 8 – 26. https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.15150

Unesco (2018). ¿Qué determina el buen desempeño de un docente? https://www.unesco.org/es/articles/que-determina-el-buen-desempeno-de-un-docente

Valarezo Castro, J. W. y Santos Jiménez, O. C. (2019). Las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento en la formación docente. Conrado, 15 (68). http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442019000300180&script=sci_arttext&tlng=pt

Vallejo López, A. B. (2020). El papel del docente universitario en la formación de estudiantes investigadores desde la etapa inicial. Educación Médica Superior, 34 (2), http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412020000200017

# Cómo afecta y facilita la innovación educativa el desarrollo de la educación universitaria: actuación docente

Sonia Román Serena
*Universidad de Málaga*

## INTRODUCCIÓN

La innovación educativa es un ámbito surgido en esta nueva sociedad, mayormente conocida como era digital, con la consiguiente llegada a su máximo esplendor en estas últimas décadas. En el presente trabajo se realizará un estudio donde se procederá a valorar el papel de aquellos/as docentes y profesionales que buscan la introducción de este nuevo papel de la educación o esta nueva visión del mundo, dentro de un sistema universitario.

Por consiguiente, se debe conocer, en primer lugar, aquellos conceptos asociados a los ámbitos o aspectos a trabajar, tales como la innovación educativa y las diferentes metodologías asociadas a esta.

Ante todo, se debe tener en consideración que la educación tiene por objetivo responder a los intereses de la sociedad, tal es el caso de la valoración de las necesidades y las demandas de aquellos/as alumnos/as que se encuentran bajo el cargo del profesional.

El educando se encuentra rodeado de grandes estímulos, por ello, el sistema educativo debe reformar las sesiones con el objetivo final de eliminar esa barrera entre la educación y el estudiante dejando las metodologías monótonas y tradicionales, para finalmente poder adaptarse a la vida real de cada uno/a de sus alumnos/as.

Todo esto se valorará desde un punto de vista tecnológico, analizando el papel actual de las tecnologías dentro de la educación, analizando sus beneficios e inconvenientes y conociendo más sobre su implementación comprendiendo la importancia de contar con una alfabetización digital que de paso a una educación donde el docente, gracias a una formación oportuna y una adecuada suma de recursos didácticos, pueda alcanzar una práctica educativa óptima.

## LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

### ¿Qué es innovar y por qué hacerlo?

Innovar en educación implica, atendiendo a Palacios Niñez et al. (2021), introducir un cambio con la finalidad de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, dando mayor valor a la calidad de la educación, desde una perspectiva creativa, contando con un alumnado motivado. La educación está inmersa en un constante cambio, donde los/as docentes deben obligarse a adaptarse a los mismos, modificando los recursos, estrategias e instrumentos implementados a lo largo de su práctica docente, promoviendo una educación que atienda a las necesidades de los/as alumnos/as.

La sociedad, junto a la educación, se ve influenciada por el paso del tiempo. Hoy en día, se puede afirmar que la aparición de las nuevas tecnologías es uno de los mayores avances alcanzados en la vida de los ciudadanos. En lo concerniente al ámbito educativo, aparece un nuevo término, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, entendidas, de acuerdo con Prendes Espinosa y Cerdán Cartagena como el «conjunto de herramientas digitales para la gestión de información y la comunicación» (2021, pg. 36).

La aparición de estas tecnologías ha supuesto grandes avances en la mejora de calidad de las vidas de los ciudadanos, avances hace pocos años impensables, pero gracias a los cuales, hemos encontrado múltiples aplicaciones. El desarrollo de nuevos hardware y software ha permitido que la educación experimente cambios, dotándola de conectividad.  Igualmente, ha dado paso a la aparición de nuevos términos pedagógicos asociados a la implementación de estas tecnologías (Prendes Espinosa y Cerdán Cartagena, 2021).

No obstante, innovar no implica la introducción de nuevas tecnologías, sino la modificación del proceso, buscando la participación del discente, centrando la educación en ellos y potenciando el desarrollo de una autonomía que les haga responsables de su propio aprendizaje, permitiendo la colaboración con el resto de compañeros (Rigo y Riccetti, 2020). Los beneficios de una enseñanza innovadora son múltiples, desde la mejora de calidad de la educación, hasta la responsabilización del propio aprendizaje, pasando por el desarrollo de un pensamiento crítico, potenciando la autonomía; todos esto implicará a su vez que el aprendizaje adquirido por el alumnado se afiance y se construya bajo unas bases sólidas.

Con el consiguiente objetivo de introducir la innovación dentro de las aulas educativas, se debe conocer los pasos a seguir además de valorar la importancia de una formación permanente que permita mantenerse actualizado, a la orden del día, creando así una relación de confianza entre alumno y profesor.

## Pasos para innovar

Este proceso supone un gran trabajo por parte del profesorado, ya que poder introducir una nueva metodología innovadora requiere de un gran esfuerzo personal y una planificación previa que haya sido analizada y trabajada cuidadosamente, atendiendo a diversos aspectos como la situación del alumnado, sus características, el contexto en el que se desarrolla y los recursos necesarios; además de evaluar las habilidades capacidades y actitudes del propio profesional, valorando si cuenta con las aptitudes necesarias para ello.

Como es conocido por muchos profesionales del ámbito educativo, la introducción de una innovación en el sistema no supone emplear tecnologías digitales, pero es común confundir los conceptos, cayendo en el error de entender que introducir una metodología implica el uso y manejo de ordenadores o dispositivos tecnológicos.

Se puede recoger como aspectos esenciales para la puesta en marcha de un proceso de innovación lo siguiente: en primer lugar, es fundamental contar con un conjunto de docentes que luchen y estén preparados para este nuevo cambio, que cuenten con capacidad de autoformación, sean creativos y sobre todo tengan capacidad de transmitir el deseo por aprender. Por consiguiente, contar con esto supone localizarse en un centro cuyo equipo directivo sostenga los cambios a realizar (Pacheco-Salazar, 2020).

Asimismo, es necesario revisar desde una perspectiva crítica el modelo educativo que se encuentra implementado, valorando sus errores, buscando así aprender del error y contribuir a la

implementación de una educación activa. Igualmente, contar con un grupo donde la diversidad es elevada, mejora el proceso de innovación permitiendo personalizar la educación y mejorar la inclusión.

Finalmente, es esencial transmitir la velocidad adecuada para un aprendizaje, nos encontramos en una sociedad donde la inmediatez se encuentra a la orden del día, pero el proceso de enseñanza-aprendizaje implica mucho más tiempo, siendo necesario establecer tiempos y ritmos de aprendizaje, construyendo una ciudadanía basada en el respeto y la ayuda colaborativa y cooperativa.

Será posible si se toma como una inversión a largo plazo, comprendiendo que la innovación implica constantes revisiones de trabajo, mejorando los aspectos que hayan quedado obsoletos y adaptándonos a las necesidades de cada nuevo alumno.

## Estudios sobre la innovación

Ya en la década de los 2010, encontrábamos investigaciones y artículos que defendían la necesidad de contar con recursos didácticos, defendiéndolos como aquellos que nos permitirían adaptarnos a las diferentes situaciones de aprendizaje, mejorando el proceso de enseñanza-aprendizaje y creando un vínculo entre profesor y alumno, dando lugar a situaciones de interacción e innovación (Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía, 2009).

Su alcance evidencia la eficacia de la competencia digital y la alfabetización digital, entendida de acuerdo con Cuberos y Vivas (2017, en George, 2020) como el conjunto de características que permite la creación de juicios sobre una información obtenida, además de las habilidades de lectura y comprensión y búsqueda de información, cuyo objetivo es analizar, valorar y juzgar lo extraído.

Numerosos son los estudios que reflejan el aumento de la motivación e interés por aprender al emplear nuevas metodologías que introducen un proceso de innovación, cada vez más el mundo de la innovación se extrapola a la universidad garantizando así un proceso de enseñanza-aprendizaje a largo plazo (Alzina, 2017).

Dentro de los/as docentes participantes de los estudios, ha resultado notable que han continuado con la puesta en marcha de la práctica innovadora, incentivando así la participación y asistencia del educando al mundo educacional (Rodríguez-Hoyos et al., 2021)

Si esta innovación se extrapola a un ámbito tecnológico, es necesario contar con una alfabetización que permita al docente emplear las nuevas tecnologías. Ante la falta de conocimiento, han decidido formarse individualmente, dando por consiguiente la obtención de recursos didácticos sencillos y poco potenciadores de la motivación.

Todos los estudios realizados reflejan la importancia de introducir innovación en todo el sistema educativo, pero notablemente en cursos donde el alumnado se encuentra formándose para su porvenir. El profesorado tiene total influencia en el futuro de los educandos, por lo que debe trabajar y esforzarse, buscando influenciarles, abriéndoles las puertas y facilitando el camino hacia la construcción de un aprendizaje interactivo, motivador y apasionante, para lo que es necesario la innovación y el trabajo conjunto, aprendiendo los unos de los otros.

## CONCLUSIONES

Alcanzar la innovación educativa, la competencia y la alfabetización digital permitirá cambiar el curso de la educación, hacía una educación que tenga en consideración las necesidades del alumnado, introduciendo nuevos recursos digitales, adaptando las evaluaciones y los instrumentos de evaluación en función de la tarea a evaluar.

Para ello, es necesario contar con el apoyo de centros educativos, que potencien la formación de los/as docentes, mejorando la educación de los ciudadanos del futuro, alcanzando el éxito y la calidad, permitiendo que en sus mentes siempre quede el recuerdo del profesor que les ayudó a alcanzar sus sueños.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Alzina, P. (2017). Innovación para el cambio en la educación universitaria. *El Diario de la Educación*. https://eldiariodelaeducacion.com/2017/07/04/innovacion-para-el-cambio-en-la-educacion-universitaria/

Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía. (2009). La Importancia de los Recursos Didácticos en la Enseñanza. *Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*, 4. https://feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd5407.pdf

George, C. (2020) Alfabetización y alfabetización digital. *Transdigital*, 1(1). https://doi.org/10.56162/transdigital15

Pacheco-Salazar, B. (2020). Siete claves para la innovación educativa. *El País*. https://elpais.com/elpais/2020/07/31/planeta_futuro/1596204508_015285.html

Palacios Núñez, M. L., Toribio López, A., y Deroncele Acosta, A. (2021). Innovación educativa en el desarrollo de aprendizajes relevantes: una revisión sistemática de literatura. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(5), 134-145. https://www.researchgate.net/publication/354609883_Innovacion_educativa_en_el_desarrollo_de_aprendizajes_relevantes_una_revision_sistematica_de_literatura

Prendes Espinosa, M. P., y Cerdán Cartagena, F. (2021). Tecnologías avanzadas para afrontar el reto de la innovación educativa. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24 (1), pp. 35-53. http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.28415

Rigo, D.Y.; Riccetti, A. (2020). Innovar y comprometer en los espacios de formación docente universitario. Estudios sobre el modelo de enseñanza invertida en el profesorado en educación física. *Eco. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado*, 17, 1 - 18. http://revistaeco.cepcordoba.es/index.php/tag/formacion-docente/

Rodríguez-Hoyos, C., Fueyo, A. y Hevia, I. (2021). Competencias digitales del profesorado para innovar en la docencia universitaria. *Pixel-Bit*, 61, 71 – 97. https://doi.org/10.12795/pixelbit.86305

# Universidad deconstructiva. Figuras de una educación abierta a lo por-venir

Abraham Rubín Álvarez
*Universidade de Vigo*

## INTRODUCCIÓN. UNA UNIVERSIDAD SIN CONDICIÓN

En La universidad sin condición (Madrid, Trotta, 2002), Jacques Derrida lleva a la cuestión de la enseñanza en general, y la universidad en particular, su tratamiento sobre lo incondicional, la promesa, lo por-venir y varias de las figuras que hizo célebres mediante la estrategia de la deconstrucción. En el propio título indicado aparece implícita la referencia a El conflicto de las facultades (Alianza, Madrid, 2003) de Kant. En aquel libro el filósofo alemán había señalado la necesidad de una libertad de pensamiento incondicional dentro de la universidad. Derrida, por motivos que más adelante veremos, afirma que la universidad debe ser al menos «sin condición […], una profesión de fe» (Derrida, 2002, pp. 9-10) que funcione con la estructura de una promesa, pues la libertad de cuestionamiento a su juicio solo puede sostenerse a partir de un compromiso sin límite por ser un lugar de resistencia frente a «todos los poderes de apropiación dogmáticos e injustos» (Derrida, 2002, p. 12). Tal es su concepción de universidad deconstructiva. En ella no hay nada a salvo, pues no cuenta con un poder que pueda mantenerla a resguardo e indemne. Al contrario, la universidad es «ajena al poder, porque es heterogénea al principio de poder, la universidad carece también de poder propio. Por eso hablamos aquí de la universidad sin condición» (Derrida, 2002, p. 16).

Por su parte, la figura del profesor para Derrida promete, da testimonio y se compromete, mediante acto de fe, con esta universidad sin condición y por-venir. Esto implica, en deconstrucción, el hecho de mantenerse abierto a lo que vendrá, sin saber exactamente qué será ni que forma tendrá. Y el compromiso es activo asimismo con la transformación de lo que hay.

## DECONSTRUCCIÓN: HERENCIA, APERTURA Y POR-VENIR

La deconstrucción asegura que no estamos en una situación cerrada, pasiva, en la que simplemente tenemos que aceptar lo que se nos ha transmitido, lo que hemos heredado, sino precisamente que toda herencia, para ser tal, no es nunca asumida propiamente, sino siempre transformada, ya que la herencia es un proceso activo (Derrida, 1995, pp. 67-68).

Es decir, no se hereda únicamente del pasado, y habría incluso que decir que de aquello que está definitivamente muerto no se hereda en absoluto: se hereda, por el contrario, de aquello del pasado que queda aún por venir. No se hereda de lo ya cerrado, de las categorías y conceptos clásicos de la metafísica. Se hereda de los restos que quedaron en el margen, de lo vivo, de las diferencias que se repiten mientras, en su repetición, cambian. Es el modo como la herencia se

transforma. Lo que se repite lo hace alterándose, motivo por el cual para asumir una tradición hay que transformarla.

Esta posición de apertura implica que para pensar y para decidir es imprescindible salir del lugar propio, es decir, de aquellas respuestas o pensamientos que ya están dentro del «yo», dentro de un cálculo programable. Otra forma de decirlo es la necesidad de abrirse al otro, ya que según Derrida es lo otro lo que realmente nos constituye. Estamos más conformados por lo otro que por las estructuras del yo. Por tanto, debemos siempre acogerlo y darle respuesta.

Así, nuestro desarrollo va a estar marcado por nuestra apertura a lo que viene. Para Derrida lo por-venir se diferencia del futuro porque este se basa en el desarrollo de un programa pensado a partir del presente, es decir, es un cálculo. Por el contrario, lo por-venir es un «futuro [que] no es descrito, no está previsto» (Derrida, 1995, p. 119), no puede sino sorprender, al ser lo desconocido.

Lo porvenir se liga en Derrida al acontecimiento, aquello que no resulta previsible, que es inanticipable, que no se puede preparar, ante lo que no cabe otra actitud que la de dejarse atrapar. El acontecimiento no se presenta, acontece. Es la alteridad absoluta, lo radicalmente otro, tiene una dignidad fuera de precio, del cálculo económico y del sentido.

## ACONTECIMIENTO, FANTASMAS Y PROMESAS

La deconstrucción busca el acontecimiento y, por tanto, en la universidad la práctica es orientada a una acción que se efectúe «como si» fuese posible, sin condiciones. Y tal es la función profesoral (Derrida, 2002, p.32). Pues la profesión debe ir más allá de los conocimientos técnicos, del saber-hacer, para basarse en el compromiso y el testimonio, la libertad y la responsabilidad, una fe que obligue «al sujeto a rendir cuentas ante una instancia que está por definir» (Derrida, 2002, p. 48).

En la apertura que suele operar en los motivos que emplea Derrida, la universidad acaba yendo mucho más allá de lo que denominamos institucionalmente como tal, pues la universidad sin condición no depende del espacio ni de la figura del profesor, sino simplemente aparece como acontecimiento donde el compromiso sin condición se anuncia como promesa por venir.

Pensar la figura del acontecimiento como algo decisivo en la configuración de la relación educativa lleva consigo vislumbrar varios cambios de enfoque, en la línea de las reflexiones de John D. Caputo (Caputo, 2016, p. 14; Ruiz Callejón, 2018). En primer lugar, se puede pensar el acontecimiento como aquello que nos conforma y ante el cual se insiste en la tentativa de ser dignos de él. Esta inyunción obliga, por tanto, a mantenerse activo en la recepción, trasmisión y prolongación de aquello venido con lo que acontece.

Trasladado esto al terreno universitario, tal visión acontecimental y deconstructiva propone la asunción de la vida universitaria –tanto la de los estudiantes como la de los docentes, personal de servicio, administración y gestión, etc.– como algo más allá de las categorías y modos de vivir dominantes en una sociedad de mercado. Pensar el acontecimiento implica mantenerse abierto a los cambios. Por tanto, si la universidad quiere mantenerse fiel al acontecimiento debe estar dispuesta a responder de la manera más abierta e innovadora posible a todo aquello que cuestione o desestabilice. Pues los acontecimientos son inestables y provocadores, pero no se pueden silenciar desde una posición programada, cerrada y dogmática.

La universidad debe resistir la tentación de ser una institución conservadora, basada en jerarquías, y proclive a negarse a los cambios salvo necesidad acuciante. Debe asimismo mantenerse más allá de presiones de mercado, de estándares, ir más allá del simple énfasis en la productividad. La universidad no puede permitirse el lujo de formar competidores, como una empresa privada, ni debe animar a sus miembros a la autoexplotación (Caputo, 2016, p. 12). Caputo mantiene, en este sentido, una posición crítica con el devenir actual de la universidad, pero cree en la importancia fundamental de las instituciones. A su juicio, las vías de transformación más relevantes se conforman con un talante inventivo que permita intervenir desde el interior de la institución para poder acompañar el proceso de cambio. En Caputo es fundamental el concepto de «debilidad» (Caputo, 2014), también aplicado a la educación en general y la universidad en particular. Abogar por instituciones innovadoras es una apuesta por la reinvención, por ir más allá de dogmatismos, atreverse a la exposición, es decir, a que la institución quede expuesta ante la incertidumbre. Pensar el acontecimiento lleva consigo asumir la incertidumbre como algo inevitable (Caputo, 2016, pp. 6, 24).

La propuesta de la deconstrucción puede ayudar a mantenerse abiertos, más allá de categorías, prejuicios, estereotipos y burocratizaciones, tan comunes en la vida institucional y tan perniciosas para el libre fluir de las condiciones propicias para una educación a la altura de nuestros tiempos. Si formar a los estudiantes quiere decir simplemente trasmitir una serie de conocimientos cerrados, burocratizados y estereotipados, la universidad tiene que ser capaz de traspasar los límites de tal propuesta (Caputo, 2016, p. 8).

La deconstrucción defiende una educación basada en lo singular, en lo concreto, en la diferencia, que no se deje aplastar por las mayorías o las generalidades abstractas. Y tal propuesta tiene un largo camino detrás, desde el momento en el que pueden verse los puntos en común que mantiene con el modelo de la prudencia aristotélica, tal y como nos recuerda el propio Caputo, quien habla de Aristóteles como el primer filósofo del acontecimiento. Caputo afirma que en Aristóteles la prudencia no se da en la aplicación de una serie de reglas a los problemas que surgen, sino en la capacidad de saber lo que hay que hacer cuando una situación es nueva y exige la reinvención de las reglas para poder hacerse cargo de lo singular (Caputo, 2016, p. 7). Por ello la prudencia es lo más difícil de enseñar, pues no tiene un manual que se deje aplicar.

Vivimos una realidad en continua transformación, que exige nuevas formas de entenderla y hacerse cargo de ella. Posiblemente, las soluciones basadas en posiciones de fuerza o derivadas de paradigmas dogmáticos no hagan más que profundizar y agravar las dificultades. No hay una ontología a la que aferrarse, si uno no quiere tomar el riesgo de tomar decisiones e inventar nuevos caminos. Verdaderamente, si una filosofía de la educación es posible ella es *fantológica* (Derrida, 1995; Caputo 2012, p. 23), pues debe lidiar con ámbitos y dimensiones que no son del todo presentes, ni ausentes. Debe vérselas con fantasmas.

El propio acto educativo obliga al profesorado a colocarse en el punto exacto en el que el presente se ve asediado por el futuro, perdiendo consistencia y temblando en virtud de aquello que está por venir. El acto de enseñar ocupa precisamente la grieta entre estas dos dimensiones, asumiendo que el presente se fractura en función de un fantasma que llega, que siempre está llegando. En primer lugar, porque el propio estudiantado encarna el futuro que el profesorado no puede ver, el tiempo y espacio en el cual el profesorado ya no es sino un espectro que, tal vez, sigue insistiendo desde una dimensión recóndita pero efectiva, donde los efectos siguen teniendo

lugar. Ese futuro fantasmal en el que se mueve el profesorado los convierte en sombras, pero no por ello desactiva su (im)posible eficacia (Caputo 2012, p. 30).

## CONCLUSIONES

Entender la enseñanza y la universidad como procesos deconstructivos que guardan respeto a la figura del acontecimiento lleva consigo vivir en torno a dimensiones fantasmales tales como las promesas, pues todo aquel que llega a la universidad lo hace respondiendo a una llamada, a cierta promesa, aquello prometido por las propias palabras «universidad», «profesorado» o «educación».

La universidad debe cumplir un papel determinante y decisivo en una nueva forma de entender la educación, sin miedo a ser deconstruida, pero sin implicar con ello la demolición del sistema. En tal apertura nos movemos y el único camino conocido es precisamente lo que no podemos sino desconocer, la invención de nuevas formas de afrontar la realidad actual, manteniéndonos en una dimensión responsable con todo aquello que insiste desde otras dimensiones espectrales, haciéndose cargo de aquello prometido, con el máximo respeto a los acontecimientos, a la altura de nuestros tiempos convulsos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Caputo, J. D. (2012) Teaching the event. *Philosophy of Education*, 68, 23-34.

Caputo, J. D. (2014). *La debilidad de Dios. Una teología del acontecimiento*. Buenos Aires: Prometeo.

Caputo, J. D. (2016). Education as Event: A Conversation with John D. Caputo by T. Wilson Dickinson. *JOMEC Journal*, 0(10), 5-26.

Derrida, J. *Espectros de Marx*. Madrid: Trotta.

Derrida, J. (2002). *La universidad sin condición*. Madrid: Trotta.

Kant, I. (2003). *El conflicto de las facultades*. Madrid: Alianza.

Ruiz Callejón, E. (2018). ¿Teologías o filosofías de la utopía? Pensar lo incondicionado tras la «pedagogía radical» de la «muerte de Dios». En: López-Meneses, E., Cobos-Sanchiz, D., Martín-Padilla, A. H., Molina-García, L. y Jaén-Martínez, A. *Experiencias pedagógicas e innovación educativa. Aportaciones desde la praxis docente e investigadora* (pp. 3353-3368). Barcelona: Octaedro.

# Pensamiento dialógico y confianza epistémica en la didáctica universitaria para la formación de los educadores sociales

Enrico Miatto y Beatrice Saltarelli
*Istituto Universitario Salesiano de Venecia*

## INTRODUCCIÓN

El pensamiento dialógico pone en primer plano la interacción entre el *Yo* y el *Otro* en una pluralidad de enfoques que provienen de múltiples tradiciones teóricas en la literatura y se orientan hacia diferentes focos de investigación (White, 2015). Ante tal complejidad, la presente contribución tiene dos objetivos de investigación. El primero es trazar un análisis teórico sobre las principales coyunturas de la perspectiva dialógica, adentrándose en las investigaciones sobre el tema propuestas por Ivana Marková (2006, 2008, 2016). El segundo, por su parte, es describir un posible modelo didáctico en el ámbito de la educación universitaria, cuyos objetivos y metodología sean expresiones heurísticas de la perspectiva dialógica esbozada. En otras palabras, en la estructura de este trabajo, el primer objetivo es un paso necesario para delinear el marco teórico de referencia dentro del cual diseñar una propuesta didáctica que pueda justificar sus objetivos y herramientas.

## LA PERSPECTIVA DIALÓGICA

En el contexto de la amplia reflexión sobre las interacciones humanas (Coelho, & Figueiredo, 2003; Markovà, 2003; Salgado, & Gonçalves, 2007) el enfoque de Markovà (2016) ve en ellas el *campo de fuerzas* del que emergen el *Yo* y el *Otro* (los *Otros*), y que hace de la interacción el lugar de reconocimiento para que el *Yo* y el *Otro* (los *Otros*) sean. Para Markovà *ser* significa comunicar, y *comunicar* significa ser para otro, y a través del otro, para uno mismo (2003).

La autora, partiendo de la ontología del pensamiento dialógico, destaca sus implicaciones epistemológicas, ofreciendo una revisión del concepto de «conocimiento de sentido común» en términos de construcción de sentido. Para Markovà, en efecto, el sentido común es una forma de hablar, pensar y actuar mediante la cual los seres humanos expresan su naturaleza social y dialógica. Es una forma implícita a través de la cual los seres humanos dan sentido, crean significado y comprenden los fenómenos sociales (Markovà, 2016).

Esta significación, a nuestro juicio, cobra relevancia a la luz de los procesos formativos que sustentan y caracterizan la acción didáctica universitaria y, en particular, los que acompañan la construcción del conocimiento profesional a partir de la experiencia de prácticas.

El *Yo* y el *Otro* (los *Otros*) generan conjuntamente su realidad social constituida por objetos de conocimiento, creencias e imágenes y esta tríada representa una unidad ontológica y ética irreductible (Linell & Markovà, 2014; Markovà, 2016). Este supuesto conlleva importantes de-

rivaciones en las prácticas profesionales de las ciencias sociales, en particular las relacionadas con la educación y la formación.

## DIALOGICIDAD EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS

La dialogicidad indaga específicamente en un proyecto de investigación sobre el período de prácticas como oportunidad de aprendizaje y desarrollo que explora las formas de acompañar y formar la práctica de los educadores profesionales (Miatto, Rossi & Saltarelli, 2021).

La experiencia del período de prácticas siempre ha caracterizado, aunque de diferentes maneras y con distintos valores, la formación del educador profesional sociopedagógico y en la última década, en el panorama italiano, las reflexiones sobre esta propuesta formativa se han centrado principalmente en dos dimensiones: la orientativa y la formativa (Bastianon & Spagiari, 2015). La primera se refiere a la posibilidad de que cada estudiante identifique, a través de las prácticas, contextos operativos y ámbitos de acción específicos (Palmieri et al., 2009), experimente la operatividad real que caracteriza toda intervención educativa, reflexione sobre la idoneidad de la elección profesional emprendida (Traverso & Modugno, 2016), contando también con los impulsos motivacionales y emocionales, los intereses, las aptitudes, los valores, las habilidades sociales y, por último, pero no menos importante, con los procesos de toma de decisiones. La dimensión formativa, por su parte, reverbera sobre la dinámica del aprendizaje: sobre los conocimientos, ayudando al educador en formación a seleccionar e implementar aspectos formativos teóricos en función de la práctica, pero también sobre las habilidades y competencias, acompañándole progresivamente a transformar los conocimientos en acción.

Este trabajo se sitúa en esta segunda dimensión, y concibe las prácticas de los alumnos del curso de bachillerato en Ciencias de la Educación - Educador Social Profesional como una experiencia que va mucho más allá de ser una mera actividad de conexión e integración entre las dimensiones teórica y práctica, sino que se convierte en conocimiento a través de la experiencia (Mezirow, 2003) y fronética (Aristóteles, 2000), como una oportunidad para alimentar esa sabiduría educativa que hace al educador, alimentando su «disposición a buscar la acción que mejor permita alcanzar lo que se considera un bien» (Mortari 2003, p. 10) y persiguiendo en el sujeto educando su educabilidad.

Partiendo de una «actitud investigadora» (Orefice, 2006) en la construcción del modelo didáctico que se propone, la pregunta que orientó su diseño buscó identificar las condiciones bajo las cuales un modelo de didáctica de las prácticas puede definirse como un modelo dialógico, en el sentido esbozado (Markovà, 2016).

Al responder a esta pregunta, nos parece que existen al menos dos condiciones necesarias, ambas resultado de la transición del nivel teórico a la acción didáctica, concebida como una consecuencia coherente entre la asunción ontológica y epistemológica de la perspectiva dialógica elegida y el modelo didáctico construido.

La primera condición se deriva del concepto de interacción como *campo de fuerzas* del que emergen el *Yo* y el *Otro* (los *Otros*) y la segunda, en cambio, pone en cuestión el concepto de comunicación, entendida como co-construcción de significados (Markovà, 2016).

Situar a ambos en el proceso de aprendizaje activado por la experiencia de prácticas, abre dos niveles diferentes de experiencia de aprendizaje: el primero, relativo a la posición que ocupan los

estudiantes durante la actividad práctica. El segundo nivel, en cambio, se activa con la enseñanza presencial cuando se pide al estudiante que reflexione sobre su experiencia durante la actividad práctica.

La hipótesis que avanzamos en este estudio es que la propuesta didáctica puede interceptar directamente el segundo nivel de experiencia y que sólo indirectamente, lo que se activa con el proceso de aprendizaje en el aula, transforma el posicionamiento del alumno también en el primer nivel, en experiencias posteriores.

El concepto de posicionamiento respecto al *campo de fuerzas* es «precisamente» el que nos permite representar en términos contextualizados la definición de interacción esbozada al principio como supuesto. En concreto, el *campo de fuerzas* de las prácticas viene dado por la complejidad de interacciones que el alumno experimenta durante dicha experiencia. En consecuencia, el principal objetivo de la didáctica que tiene como objeto la reflexión sobre esta experiencia es instar a los estudiantes a centrarse y hacer explícita la posición que ocupan, ocasionalmente, durante el transcurso de sus prácticas. El hecho de que el estudiante aprenda a identificar la posición que ocupa en el *campo de fuerzas* de sus prácticas nos parece que representa la primera condición para que la propuesta didáctica sea coherente con la perspectiva dialógica (Grossen, 2010).

Decidir leer e interpretar la experiencia vivida y observada (lo que llamamos «datos empíricos»), que en nuestro caso es la experiencia educativa que los estudiantes maduran en el campo con el aprendizaje práctico y en el aula con la reflexión sobre esta experiencia, a través de una perspectiva teórica, explicitada tanto en su estructura ontológica como epistemológica (es decir, la dialógica), produce un significado específico atribuido a la propia experiencia, que es releída, conocida y pensada con esquemas consistentes con la perspectiva elegida.

La segunda condición necesaria, por otra parte, es consecuencia del supuesto de que la comunicación que anima las interacciones es la co-construcción de sentido. En concreto, esto implica, a nivel didáctico, que el foco del propio posicionamiento pasa por la forma en que el alumno da sentido a la dinámica de la que forma parte. Nuestra hipótesis es que este proceso de significación tiene lugar a lo largo de dos ejes: un eje horizontal, en el que el diálogo es fruto de intercambios comunicativos en el aula con otros alumnos, en pequeños grupos de trabajo, o con el profesor en plenario; y un eje vertical, animado por el diálogo que el alumno activa entre sí y consigo mismo (Zittuon, 2014).

## VÍAS PARA AVANZAR

El modelo de una didáctica dialógica de las prácticas universitarias, tal como se plantea en un horizonte dialógico, parece abrir varias vías de investigación que convendrá investigar en el ámbito de la educación terciaria de carácter universitario. Señalamos, brevemente, dos de ellas que están en el centro del proyecto de investigación aquí mencionado:

La primera, relativa a la necesidad de indagar cómo se conceptualiza la relación educativa, objeto de la experiencia de los estudiantes en formación durante la formación en Ciencias de la Educación, a través de la antinomia Ego - Alter entendida como unidad irreductible (Markovà, 2016) según la perspectiva ontológica y epistemológica de la dialogicidad.

La segunda vía de indagación se relaciona con la necesidad de investigar si el diálogo interno cambia en relación con el diálogo externo entre pares en pequeños grupos y cómo lo hace.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Aristóteles (2000), *Etica Nicomachea*, Milano: Bompiani.

Bastianoni, P., y Spaggiari, E. (2015). *Apprendere a educare. Il tirocinio in Scienze dell'educazione.* Roma: Carocci.

Coelho, N. E., & Figueiredo, L. C. (2003). Patterns of Intersubjectivity in the Constitution of Subjectivity: Dimensions of Otherness. *Culture & Psychology,* 9 (3), 193-208.

Linell, P., y Markovà, I. (2014). *Dialogical Approches to Trust in Comunication*. NC: Information Age Publishing.

Grossen, M. (2010). Interaction Analysis and Psychology: A Dialogical Perspective. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 44, 1-21.

Markovà, I. (2003). Constitution of the Self: Intersubjectivity and Dialogicality. *Culture and Psychology*, 9 (3), 249-259.

Markovà, I. (2006). On «the Inner Alter» in dialogue. *International Journal for Dialogical Science*, 1 (1), 125-147.

Markovà, I. (2008). The Epistemological Significance of the Theory of Social Representations. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 38 (4), 461-487.

Markovà, I. (2016). *The Dialogical Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti* [1991]. Milano: Raffaello Cortina.

Miatto, E., Rossi, L., y Saltarelli, B. (2021), Il tirocinio come apprendimento. Indagare l'accompagnamento alla pratica degli educatori professionali socio-pedagogici. *Formazione & Insegnamento*, 2, 88-95.

Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Carocci.

Orefice, P. (2006). *La ricerca azione partecipativa. Teoria e pratiche. Vol. 1: La creazione dei saperi nell'educazione di comunità per lo sviluppo locale*. Napoli: Liguori Editore.

Palmieri, C., Pozzoli. P., Rossetti, S.A., y Tognetti, S. (a cura di) (2009). *Pensare e fare tirocinio. Manuale di Tirocinio per l'educatore professionale*. Milano: FrancoAngeli.

Salgado, J., & Gonçalves, M. (2007). The dialogical self: Social, personal, (un)conscious. In: Vlasiner J., & Rosa A., *The Cambridge handbook of socio-cultural psychology* (pp. 698-623). Cambridge: Cambridge University Press.

Traverso, A., y Modugno, A. (a cura di) (2016). *Progettarsi educatore. Verso un modello di tirocinio.* Milano: FrancoAngeli.

Zittoun, T. (2014). Three dimensions in dialogical movement. *New Ideas in Psychology*, 32, 99-106.

# Ortega y la universidad: un análisis de su propuesta

Juan Carlos Ruiz Calahorro
*Universidad Nacional de Educación a Distancia*

## INTRODUCCIÓN

La idea que Ortega nos presenta de la Universidad es la de una institución que concentra una gran cantidad de conocimientos que deben ser transmitidos a aquellas personas que ansían y buscan saber. Por ello, la Universidad se presenta como centro del saber, como una institución que forma académica y personalmente a todo individuo.

La Universidad debe ir de la mano de la cultura. La vida de todo dividido queda inmersa dentro de una cultura determinada. Este, para poder desarrollar su vida de manera óptima, necesita conocer esa cultura. El ser humano, por tanto, no solo requiere de un conocimiento específico de ella, sino que debe ser partícipe de un conocimiento más generalista. De lo contrario, estaríamos limitando su condición humana.

## SOBRE LA ESPECIALIZACIÓN

Para Ortega la función primordial de la Universidad estriba en la actividad de formar hombres cultos que propaguen y desarrollen la cultura para el bien de todos. La Universidad debe, pues, ilustrar al hombre. Para ello, esta institución debe enseñar al hombre el conocimiento sobre su cultura, hacerle descubrir con claridad el mundo actual en el que habita y hacerle ver donde debe encajar su forma de vivir para que esta acabe siendo auténtica.

La cultura es parte de toda vida. Es un elemento imprescindible para que la dimensión constitutiva de la existencia humana cobre sentido. Por tanto, la Universidad debe impartir una completa formación profesional. No obstante, este fin siempre partirá de uno superior y anterior: la formación cultural del individuo (Ortega, 1999).

En base a este fin supremo que Ortega otorga a la Universidad, dirá que, aunque de esta se salga siendo un buen profesional, si se carece de cultura, esa profesionalidad no será sino una máscara que esconda una inmensa ignorancia sobre el mundo en el que se habita. Esa supuesta profesionalidad quedará resignada a la más mísera ignorancia. Se podrá ser un buen médico, un buen jurista o un buen farmacéutico, sin embargo, en las demás actuaciones de su vida, en cuanto disten de su formación específica, resultarán deplorables. Un profesional o especialista, dirá Ortega, es un hombre que únicamente conoce una sola ciencia muy específica y determinada, y de esa parte de conocimiento que alberga en su mente, solo llegará a conocer realmente la pequeña porción en la que se vea investigando y trabajando.

Del especialista que tiende a formar la Universidad, nos dirá Ortega que no puede llegar a ser encasillado en ninguna categoría: ni es sabio, ni es ignorante, ni es medio sabio, ni es medio

ignorante. No será considerado como sabio porque carece de todo conocimiento que no se limite a su especialidad. No podrá ser tampoco ignorante porque, aunque ignore una inmensa cantidad de conocimientos, contiene información sobre aquello en lo que está especializado (Ortega, 1950 y Ortega, 2015).

## LA MEDIOCRIDAD COMO ELEMENTO A EVITAR EN EL SER HUMANO Y LA UNIVERSIDAD

La formación de aquel que, aun creyendo que tiene un amplio conocimiento sobre la realidad, ignora más de lo que realmente sabe, es, según Ortega, un prototipo de hombre-masa. El concepto de masa no es referido aquí a ningún tipo de clase social, sino al prototipo de hombre que se diferencia de otros con rasgos distintos (Ortega, 1999).

Dirá Ortega que aquellos hombres que se conducen a sí mismos y se esfuerzan en lograr la perfección no pertenecerán al grupo de masa. De manera que, el hombre que no es considerado como masa no es aquel que cree poseer más conocimientos que el resto de mortales, sino aquel que se exige más que los demás.

Por el contrario, un hombre masa es todo aquel que deja de valorarse a sí mismo o aquel que comienza a verse como el resto de personas. Aquel que se es visto como todo el mundo, como parte del rebaño, y aun así no hace nada por cambiarlo. Le es indiferente su condición siempre y cuando sea idéntica a la de la mayoría.

En *Misión de la Universidad* (2015, p. 20), la mediocridad del hombre masa será denominada como «chabacanería». Dirá Ortega que esta mediocridad es difícilmente superable, por el simple hecho de que el propio individuo se acostumbra a ello. El ser humano, bajo estas condiciones, comienza a verse a gusto, bajo su zona de confort, por lo que tiende a generalizar su condición a la de la mayoría. Si esta condición es desarrollada bajo los estándares de la Universidad, sus pilares comenzarán a tambalearse, haciendo que la vida universitaria pierda su unidad y sus frutos.

El hombre que descansa dentro de esta mediocridad huye de la reflexión, se deja guiar por las opiniones y de la mayoría y únicamente acepta aquello que le es útil en su limitada vida. Es por ello que, la Universidad no debe ser partícipe de esta mediocridad. Viéndose influenciada por ella lo que consigue es fomentar en el resto de su alumnado esa misma mediocridad. La Universidad se alejará de ella, según nuestro autor, centrando su labor en la búsqueda de la verdad y del bien del hombre. Solo bajo la verdad el hombre podrá alcanzar el bien y la libertad necesaria para evitar todo rasgo de mediocridad (Corrales, 2007 y Newman, 2011).

La Universidad, por tanto, tiene la función de librar a las nuevas generaciones de la mediocridad. Resulta ser el espacio pertinente para ello. Todas las personas que hereden las sociedades del futuro pasarán obligatoriamente por esta institución. Para ello, será necesario recuperar la formación cultural. Solo será posible liberar al hombre de la mediocridad si este tiene la oportunidad de aprender todo el bagaje cultural posible sobre el mundo que le rodea (Villarán, 2012).

## HABLEMOS DE LA PROFESIONALIZACIÓN

Ortega nos advierte que la Universidad debe preparar a individuos académicamente bien formados, con altas competencias adquiridas y con un elevado nivel científico. No obstante, la presencia de esta profesionalización no implica que deba anularse por completo la formación cultural (Ortega, 2015).

La Universidad debe profesionalizar al hombre, pero a su vez, culturizarlo, tal como lo hacía en su tiempo esta institución en la Edad Media. Para Ortega, la Universidad contemporánea, en comparación con la medieval, ha tendido hacia una vaga especialización obviando por completo el interés cultural y general. Por ello, es urgente compensar ese desequilibrio introduciendo de nuevo una dimensión cultural (Aranguren, 1968 y Aquino, 2010).

Podría parecer a primera vista que lo realmente importante para nuestro autor pasa a ser meramente la formación cultural del individuo. Sin embargo, afirmar esto es erróneo, ya que Ortega reconoce la validez y la importancia de la formación científica desde una perspectiva profesionalizada. La educación que otorgue la Universidad debe tener como pilar fundamental a la ciencia, y la profesionalización de aquellas personas que deciden dedicarse a ella es fundamental para su adecuado desarrollo intelectual. No obstante, que la profesionalización del individuo acapare un gran espacio en la Universidad no implica que la esta institución deba verse sometida a esta (Caturelli, 1963 y Ortega, 2015).

## SOBRE EL ESTUDIANTE

Ortega, además de otorgar una gran importancia a la cultura, pone en primer lugar la situación del estudiante. Para nuestro autor, la Universidad debe ser la proyección institucional del estudiante, en la medida en que este contiene una escasez en su facultad adquisitiva de saber y requiere del saber para vivir (Ortega, 1950 y Ortega, 2015).

En la Universidad no es solo el profesor la parte esencial, sino que el propio estudiante adquiere una posición más importante que la del docente. Por ello, esta institución debe estar centrada en él primordialmente.

Es absurdo que la Universidad este hecha para el profesorado, ya que su función, a parte de la de producir conocimiento, es principalmente la de enseñarlo. Y ese mismo enseñar se proyecta en el estudiante, no en el profesor.

La Universidad debe estar proyectada para el estudiantado, no para el docente. Todo profesor no es sino el mejor aliado para el aprendizaje del alumno. Por ello, la clave de una buena Universidad estriba en el hecho de que se potencie una adecuada educación que haga prosperar y afianzar un buen conocimiento en el alumno. Es el alumno el que da sentido a la Universidad, entendida como centro o institución dispuesta a la enseñanza de ciertos saberes. Los que aprenden son los alumnos, por lo que son ellos los que hacen que la Universidad siga su curso (Ortega, 2015 y Villarán, 2012).

## CONCLUSIÓN

Cultura y Universidad son dos conceptos que, para Ortega, deben ir de la mano. La formación del individuo no puede limitarse únicamente a lo especifico. El estudiante no puede salir de la Universidad siendo especialista en una materia y, a su vez, obviando todo aquello que no tenga nada que ver con su supuesta especialización. Si se promueve este ideal, el ser humano, como ser interdisciplinar y parte de una cultura, estará perdido.

Por ello, la Universidad debe estar enfocada en fortificar ese aspecto en el ser humano. Debe hacer posible la dimensión de todo individuo se vea orientada hacia su totalidad. Una totalidad que no tendrá lugar si limitamos la condición intelectual del individuo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Aquino, T. (2010). *Summa Theologiae*. Obras completas.

Aranguren, J.L. (1968). *El problema universitario*. Editorial Nova Terra.

Caturelli, A. (1963). *La Universidad. Su esencia, su vida, su ambiente*. Universidad Nacional de Córdoba.

Corrales, S. (2007). La misión de la Universidad en el Siglo XXI. *Razón y palabra*. 57, 11-15

Newman, J.H. (2011). *Discursos sobre el fin y la naturaleza de la educación universitaria*. EUNSA.

Ortega y Gasset, J. (1950). *La pedagogía social como programa político*. En Obras Completas Tomo I, 1902-1916, Revista de Occidente (Madrid).

Ortega y Gasset, J. (1999). *La rebelión de las masas*. Austral.

Ortega y Gasset, J. (2015). *Misión de la Universidad*. Ediciones Cátedra.

Villarán, C.R. (2012). *Universidad e identidad. Ser, tener o parecer verdad o ideologías.* Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac.

# Desarrollo del carácter en la universidad: aportaciones desde el enfoque arnoldiano

Fátima Ruiz-Fuster
*Universidad Internacional de La Rioja*

El presente trabajo pretende mostrar la misión de la Universidad en la formación del carácter de los estudiantes universitarios desde una perspectiva Arnoldiana. Esta perspectiva se centra en las aportaciones de Magda Arnold, psicóloga del siglo XX que hunde sus raíces teóricas en Aristóteles y Tomás de Aquino, y que entiende que las aspiraciones personales de cada uno influyen en la integración de la personalidad. Estas aspiraciones, según Arnold, marcan una guía que dirige a las personas en su actuar cotidiano; las emociones, por s u parte, permiten comprender cómo se va configurando una determinada jerarquía de valores y aspiraciones. Arnold denomina a este concepto *self-ideal,* concepto que constituye el eje de la integración de la personalidad, pero que bien podría equipararse a otros conceptos como búsqueda de la plenitud humana, eudaimonía o, siguiendo la terminología actualmente empleada, florecimiento.

La tesis que planteamos en este trabajo es que dichas aspiraciones pueden ser moldeadas durante el período universitario de los estudiantes, a través de las emociones positivas del deseo de saber y la admiración, entre otras (Arnold, 1970). Algunas de las emociones a las que alude a esta autora, permiten explicar cómo el estudiante universitario se ve impelido hacia un conocimiento (deseo de saber) y una forma de vida (admiración) que pueden modular sus antiguos anhelos y aspiraciones y reconfigurar su jerarquía de valores. De este modo, planteamos una reflexión de cómo se produce la educación del carácter a través de las enseñanzas universitarias.

## INTRODUCCIÓN

El carácter es clave para el florecimiento humano y la Universidad puede ser un buen lugar para su desarrollo. Según Brooks et al. (2022), en la universidad se trabaja con las aspiraciones de los alumnos y, por tanto, se puede dar dicho florecimiento y educación del carácter, planteando diversas estrategias para cultivar la virtud en la universidad. Otros autores, en esta línea, también entienden que la educación del carácter busca la plenitud humana a partir de la promoción de las virtudes (Fuentes, 2018). Kristjánsson (2017) planteó como objetivo de la educación del carácter el florecimiento humano del alumno incluyendo bajo este término los rasgos del buen carácter, cualidades humanas como las virtudes. El paradigma del florecimiento, según Kristjánsson (2020), contrasta con el anterior paradigma del bienestar basado en el déficit. El paradigma del florecimiento entiende que una vida virtuosa es condición suficiente para ser feliz. Sin embargo, él mismo, posteriormente, señalará que la educación del carácter no es suficiente ni necesaria para conducir la educación hacia el florecimiento humano, tal y como recalcan Bernal y Naval (2023). De este modo, vemos como los términos carácter, florecimiento, virtud y Universidad están muy ligados entre sí, a pesar de las discrepancias entre los distintos autores. La Universi-

dad, por tanto, es un lugar donde puede darse el desarrollo y la educación del carácter, a través del desarrollo de virtudes, teniendo como fin el florecimiento humano.

## EDUCACIÓN DE LAS ASPIRACIONES HUMANAS EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

Según lo establecido en el anterior epígrafe, planteamos el papel fundamental del contexto universitario como lugar para la educación de las aspiraciones de los jóvenes. La educación de dichas aspiraciones tendrá un efecto a la hora de plantearse las metas para las que quieren vivir, para desear alcanzar su florecimiento o, en palabras de Arnold, un *self-ideal* adecuado.

En esta educación, consideramos que tiene un papel fundamental el profesorado, así como la profundización en un vasto conocimiento que permite acercarse a clásica noción de sabiduría. El profesorado, por un lado, ejerce un rol como modelo y referente para los alumnos; pueden constituir esos *ejemplos virtuosos* que, según Brooks (2022), son una estrategia para el desarrollo del carácter en la Universidad. En el profesorado también recae el rol de promoción del diálogo y de la reflexión entre los alumnos, especialmente en torno a las virtudes y la experiencia personal, lo que constituye también un modo de desarrollo del carácter (Lamb et al., 2022). El profesorado debe buscar el compromiso del alumnado con el conocimiento, un conocimiento amplio, centrado en lo que de verdad importa a las personas (Ahedo Ruiz, 2016).

Los años universitarios, por tanto, pueden constituir una oportunidad para el desarrollo del carácter. Esteban Bara (2020) afirma que «esos años de campus son una oportunidad para moldear una manera de ser, para dar forma a una identidad» (p. 141), y que «la vida universitaria es por sí misma enriquecimiento, mejora, regeneración, ganancia, florecimiento. Esa vida sirve para encaminarse hacia algo oportuno y conveniente, para adquirir una forma digna de consideración, para ser mejor de lo que uno es, para cosas así» (p. 144).

De este modo, vemos el papel clave de la Universidad en la identidad del estudiante, en la configuración de sus aspiraciones vitales y humanas. Asimismo, consideramos que estos aspectos están ligados al desarrollo del carácter; un carácter que requiere un conjunto de principios e ideales que guíen hacia los estándares de una vida auténtica (Arthur, 2020, p. 11), lo que coincide con la propuesta de Arnold (1954) que sugiere que para el crecimiento de la personalidad[1] no sirve cualquier meta o ideal, sino que es necesario que sea adecuada y válida para la persona y su humanidad.

## LAS ASPIRACIONES HUMANAS Y LAS EMOCIONES POSITIVAS EN ARNOLD

Las aspiraciones humanas constituyen esos ideales o metas a los que tiende la persona (el estudiante, en este caso). Consideramos que dichas aspiraciones se pueden modelar en el contexto universitario a través de la *admiración* hacia los profesores y del *deseo de saber* y conocer.

1. El concepto de personalidad en Arnold es similar a lo que, a día de hoy, se entiende por carácter. Por ello, usaremos indistintamente ambos conceptos.

Ambos conceptos son explicados por Arnold en su teoría y afirma que pueden constituir una oportunidad para acercarse a una meta adecuada y válida a la que denomina *self-ideal*. Este *self-ideal*, según la perspectiva de Arnold, se puede entender como la jerarquía de valores de la persona, que se va conformando especialmente en la infancia y juventud, a través de los modelos o referentes presentes en su vida.

El proceso de configuración del *self-ideal,* según Arnold (1960b, 1960a), sucede de forma gradual y se apoya en el *appraisal* que precede a la emoción y a la emoción misma, ambos conceptos clave en la teoría de Arnold (1984). En concreto, las emociones clave en el desarrollo de este ideal son el amor y admiración a los referentes que la persona tiene a lo largo de la vida. Los modelos familiares y de personas cercanas, los modelos culturales y sociales y todas las experiencias que vive median en este proceso. Estos referentes son un ejemplo de objetivo deseable a alcanzar y generan en la persona, precisamente a través de la admiración y del amor, un impulso a la acción para alcanzar eso que desean.

De este modo, las personas van conformando una escala de valores, según lo que han vivido. En un inicio, el impacto de estas experiencias es menos reflexivo. Sin embargo, conforme la persona va creciendo, va sometiendo esos modelos y experiencias a un juicio reflexivo sobre lo conveniente o no de esas acciones, y sobre la dirección o meta que ellos quieren dar a su vida.

De este modo, el sujeto obtiene un conocimiento de lo que es valioso (*appraisal* o valoración), así como un impulso a actuar (emoción) conforme a dichos valores. El amor humano y la admiración son básicos, tal y como hemos mencionado; emociones necesarias para formar y perseguir una meta válida y adecuada, que perfeccione a la persona en su humanidad (*self-ideal*).

Consideramos, por tanto, que el profesorado universitario puede inspirar en los alumnos dicha admiración y constituir sus modelos y referentes. Esta admiración que antes han tenido hacia sus padres y que ahora puede surgir hacia el profesorado universitario, contribuye en el modelado de sus aspiraciones. No es extraño recordar con cariño y admiración a alguno de los profesores en la etapa universitaria que ha influido de manera decisiva en nuestras decisiones tanto personales, como académicas y profesionales.

Además del *amor y la admiración*, entre las distintas emociones positivas mencionadas por Arnold destacamos el *deseo de saber*. El deseo de saber lo define como un impulso a la acción que se despierta por cualquier cosa nueva que se percibe y valora. Este impulso lleva al interés, a una preocupación duradera ante una situación y puede convertirse en un hábito que conduzca a la sabiduría siempre que se dirija a hacer frente a los problemas, condiciones y propósito de la vida humana, y hacia todos los hechos que afectan al ser humano. Esta sabiduría, según Arnold (1960b), permite conocer lo que vale la pena en la vida y alcanzar un mejor conocimiento de una meta vital válida.

De este modo, el conocimiento al que se accede gracias a la Universidad también genera en los estudiantes un impulso, un deseo de conocer lo verdaderamente importante en la vida humana. Las aspiraciones se ven influidas gracias a dicho conocimiento, lo que afecta a la meta que se plantea el estudiante en la vida. De este modo, se ve influido el *self-ideal* de la persona y, como consecuencia, también el desarrollo de su carácter.

## CONCLUSIÓN

En definitiva, las aspiraciones de los estudiantes que llegan a la Universidad se ven influidas por el ejemplo de sus profesores y por la inmersión en un conocimiento vasto y profundo. Estas aspiraciones se ven ampliadas, modificadas, desarrolladas, lo que puede suponer un impacto en el desarrollo del carácter del estudiante. Las aspiraciones adquiridas en el camino universitario modulan la meta a la que la persona aspira. Esto parece ocurrir gracias a dos emociones concretas: la admiración y el deseo de saber. Ambas emociones nos impulsan a lograr los objetivos mencionados, a querer lograr aquello que vemos bueno para nosotros. Cabe mencionar que el desarrollo del carácter en la Universidad entendido como lo hemos planteado en este trabajo requiere revalorizar el papel de la formación humanística en la Universidad, independientemente del campo de estudio, y un trato cercano del profesorado con el alumnado, que permita establecer un vínculo cercano que permita generar cierta admiración.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Ahedo Ruiz, J. (2016). La universidad: Una escuela al servicio de la verdad. *Revista Complutense de Educacion*, *27*(2), 517-532.

Arnold, M. B. (1954). The Theory of Psychotherapy. En Magda B. Arnold & J. A. Gasson (Eds.), *The Human Person: An Approach To An Integral Theory Of Personality* (pp. 493-538). New York: The Ronald Press Company.

Arnold, M. B. (1960a). *Emotion and Personality. Volume I: Psychological Aspects*. New York: Columbia University Press.

Arnold, M. B. (1960b). *Emotion and Personality. Volume II: Neurological and psychological aspects*. New York: Columbia University Press.

Arnold, M. B. (1970). *Emoción y Personalidad. Volumen II Aspectos Neurológicos y Fisiológicos. (Trad.)*. Buenos Aires: Editorial Losada.

Arnold, M. B. (1984). *Memory and the brain*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Arthur, J. (2020). *The Formation of Character in Education: From Aristotle to the 21st Century* (Routledge). London and New York.

Bernal Martínez de Soria, A., & Naval, C. (2023). El florecimiento como fin de la educación del carácter. *Revista Española de Pedagogía*, *284*(enero-abril), 17-32.

Esteban Bara, F. (2020). Preparacion para la vida universitaria. En J. Ahedo, J. L. Fuentes, & C. Caro (Eds.), *Educar el carácter de nuestros estudiantes: reflexiones y propuestas para la escuela actual* (pp. 139-148). Madrid: Narcea Ediciones.

Fuentes, J. L. (2018). Educación del carácter en España : causas y evidencias de un débil desarrollo. *Estudios sobre Educación*, *35*(October), 353-371.

Kristjánsson, K. (2017). Moral education today : Ascendancy and fragmentation. *Journal of Moral Education*, *46*(4), 339-346.

Kristjánsson, K. (2020). El florecimiento como el fin de la educación: una aproximación y diez problemas persistentes. En C. (Coord. . Naval, A. (Coord. . Bernal, & G. (Coord. . Jover (Eds.), *Perspectivas actuales de la condición humana y la acción educativa* (pp. 17-35). Madrid: Dykinson.

Lamb, M., Brant, J., & Brooks, E. (2022). Seven Strategies for Cultivating Virtue in the University. En J. Brant, M. Lamb, & E. Brooks (Eds.), *Cultivating Virtue in the University* (p. 0). Oxford University Press.

# La universidad, currículum de pedagogía y bildung

Erika Saldaña Pérez
*FES Aragón - Universidad Nacional Autónoma de México*

## INTRODUCCIÓN

El presente escrito intenta mostrar en breve el recorrido de un recorte de comprensión histórica sobre la conformación del campo pedagógico en México, así como, su relación con las epistemes de la filosofía romántica alemana. Utilizando la metodología de la investigación pedagógica que permite pensar las problemáticas del campo teórico, epistemológico, ontológico y de la *praxis.* (Sáez, 2017) y partiendo de la pregunta central de la investigación que es: ¿cómo se va configurando el campo de la pedagogía en la universidad mexicana en los planes y programas de estudio de la licenciatura? Permite mostrar un origen sobre la conformación del campo pedagógico en México en su articulación con las epistemes de la filosofía romántica alemana donde el elemento significante es la *Bildung.*

El que tiene *Bildung* más allá que la *Erziehung* (educación) debe erigir una expresión que muestre su particular y auténtica forma de pensar, de crear y de resolver las problemáticas contemporáneas del campo pedagógico, educativo, social y subjetivo. (Aguilar, 1999).

## LA CONFORMACIÓN DEL CAMPO DE LA PEDAGOGÍA EN EL SIGLO XX

A partir de la década de los años treinta la Secretaria de Educación Pública (SEP) realiza una investigación sobre el campo de la educación, el primer problema que se encuentra es el de la necesidad de crear procesos de formación docente. La SEP junto con la Universidad, desarrollan un proyecto de formación para maestros y se crea el Departamento de Ciencias de la Educación, el cual tiene vigencia de 1934 a 1957. Este Departamento fue el espacio pedagógico mexicano para la formación de profesores de educación básica, media superior y normalista.

Dentro del Departamento de Ciencias de la Educación se crea y difunde una maestría y un doctorado en Ciencias de la Educación, su plan de estudios era muy parecido al de la especialización en Ciencia y Arte de la Educación de la Escuela Nacional de Altos Estudios de 1910 que pertenecía a la Facultad de Filosofía y Letras. (García, 2015). La especialización en Ciencia y Arte de la Educación de la Escuela Nacional de Altos Estudios estaba compuesta por tres secciones

> […] La primera, de Humanidades, comprendería «las lenguas clásicas y las lenguas vivas, las literaturas, la filología, la pedagogía, la lógica, la psicología, la ética, la estética, la filosofía y la historia de las doctrinas filosóficas». La segunda, la de Ciencias Exactas Físicas y Naturales abrazaría «la matemática en formas superiores y las ciencias físicas, químicas y biológicas». Por último, la tercera sección, la de Ciencias Sociales, Políticas y Jurídicas comprenderían todas las disciplinas «que tienen por base o por objeto fenómenos sociales» (Menéndez, 1996, p. 46).

En el plan de estudios de Humanidades de 1912, en el área filosófica está en el tercer año la asignatura de Ciencia de la Educación. En ese año

> [...] se aspiraba a la formación de un profesionista con una visión humanística pluridisciplinaria cuya formación apoyada en la pedagogía y, en mayor medida, en el conocimiento de la historia de los hechos, debía quedar en evidencia a través de un ensayo que, en teoría, otorga prioridad a lo filosófico o a lo literario, dando poco apoyo para lo primero y privilegiando, de facto, lo segundo. (p. 74).

Esta corriente humanista que sustentaba a la época devenía del pensamiento de Humboldt, un liberal romántico que explora la Nueva España en 1803. Humboldt desembarcó en Acapulco el 23 de marzo y llega a la capital del virreinato el 11 de abril de 1803, viviendo en la calle de San Agustín, hoy calle de Uruguay número ocho. Se relacionó con científicos y artistas de esa época, como el arquitecto y escultor Manuel Tolsá; Fausto Elhuyar un reconocido químico e ingeniero de minas. Participó en la vida académica y social, siendo sinodal de alumnos de la Escuela de Minas que se ubicaba en la calle de Hospicio de San Nicolás, hoy calle de Guatemala número 90. Esta escuela paso a ser el actual Palacio de Minería. Desde su lectura a algunos humanistas como a Pico Della Mirándola lo hace mirar el lienzo de la desigualdad que habita al México de aquel entonces. Señalando la autonomía y la libertad de todos los habitantes. (Fernández, 2008; Labastida 1999).

Los humanistas hicieron de la educación el dispositivo para el cultivo de la humanidad y el mejoramiento de los estratos sociales más civilizados con la intención de enaltecer las relaciones sociales para una vida personal y social. Della Mirándola señala que el hombre se degrada en las cosas inferiores y se regenera y enaltece en las cosas superiores, según el deseo, que son divinas. Y que bajo la forma de la escritura, la oralidad y la poesía se transmitía la buena vida y la fundación de una nueva sociedad. El hombre tenía que esculpirse así mismo ante la forma que su deseo le otorgó. El hombre debe hacerse a sí mismo divino.

En el plan y programas de estudio de la Escuela Nacional de Altos Estudios la aportación humanista y filosófica alemana fue fundamental.

Ezequiel A. Chávez en 1913 en la especialidad de Ciencia y Arte de la Educación impartió las cátedras para maestros de secundaria de Psicología y Metodología General, con la intención de formar profesores de lengua y literatura nacional. El plan de estudios en general articulaba la relación de la educación con las áreas de psicología, biología, antropología; con temas como la ética y la virtud lo social. Se trabajaban las relaciones educador-educando desde los planteamientos de Herbart, así como cuestiones del *currículum*, didáctica, organización escolar y metodología (esta última impartida por la maestra Carmen Ramos a partir de 1915). En 1916 se crea el área de Ciencias filosóficas la cual dura hasta 1924. (Menéndez, 1996). En este año Ezequiel A. Chávez determinó que la filosofía de la educación debía relacionarse a la sociología y a la ética.

Por otra parte José Vasconcelos presenta un proyecto de formación en el mismo año que la Escuela Nacional de Altos Estudios se divida dejando a la Escuela Normal Superior la formación de las y los profesores, directivos y administrativos educativos.

En 1928 se presenta en el consejo universitario el nuevo plan de estudios. En 1934 se crea en la Facultad de Filosofía y Bellas Artes el departamento de Ciencias de la Educación y en 1936 a

la facultad le llaman Facultad de Filosofía y Estudios Superiores que se concentraría en brindar maestrías y doctorados. En 1942 se actualizan los planes de estudio y sobre todo el de Ciencias de la educación enfatizando la formación de profesores del nivel de secundaria. Es hasta 1955 que se reestructura el plan de estudios de Ciencias de la Educación y en 1956 pasa a ser Colegio de Pedagogía.

> El protagonista del tránsito hacia la concepción de pedagogía alemana en el ámbito de los estudios universitarios en la UNAM es Francisco Larroyo, quien ingreso, en 1930, a la Facultad de Filosofía y Letras para estudiar filosofía […] durante sus estudios recibió una beca para estudiar durante tres años en Alemania. En tal estancia asistió a disertaciones de representantes de las escuelas de Marburgo y Baden, donde los cuadros filosóficos estaba sustentada en filosofía neokantiana […] (García, 2015, p. 283).

Kant siendo la figura representativa de la filosofía romántica alemana de la crítica, la autonomía, la práctica en su sentido reflexivo y en relación al cultivo y a la ilustración; lleva estos elementos filosóficos al campo de la ciencia y de la pedagogía, el arte, el mito, el lenguaje y la historia. Kant (1983) escribe los fundamentos de la pedagogía desde la distinción entre lo que se refiere a la educación y lo que respecta a la *Bildung.* Los neokantianos lo evolucionaron y sus representantes nodales de la escuela de Marburgo son Cohen, Cassirer y Nartop.

Tanto para Kant como para la escuela de Marburgo la pedagogía era una ciencia que implicaba el arte de formar al hombre por medio de la educación. Sin embargo, para Larroyo el objeto de la pedagogía o ciencia de la educación son los fenómenos educativos, los hechos que pasan por el espacio escolar. «La educación es el objeto de estudio y la pedagogía la ciencia que lo estudia». (García, 2015, p. 286).

Para cerrar este escrito se puede concluir que en las propuestas de Ezequiel A. Chávez y Francisco Larroyo en torno a la configuración del campo de la pedagogía hay dos perspectivas diferentes. La diferencia radica sobre todo en los fines de la formación profesional de la pedagoga y del pedagogo así como de educadores. Mientras que Ezequiel A. Chávez pretendía la formación de profesores. Francisco Larroyo aspiraba a formar estudiosos de la Pedagogía donde el elemento central es la *Bildung* en tanto un proceso de cultivo y de formación que se articula a la aprehensión del conocimiento que brinda la literatura clásica y la filosofía que han creado los grandes autores. Todo proceso de formación del sujeto pedagógico deberá desde ahí pensar y crear otros conocimientos, saberes, prácticas y conceptos que resuelvan los problemas educativos y sociales.

El que tiene *Bildung* más allá que la *Erziehung* debe inventar y crear una expresión que muestre su particular forma de construir pensamientos propios y desarrollar conceptos que permitan la transformación de la propia práctica pedagógica y profesional; así como de la vida cotidiana en relación a las y los estudiantes a cargo del proceso de formación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Aguilar, M. (coord.) (1999). *Límites de la subjetividad.* México: Fontamara.

Fernández, Luz. (2008). La Ciudad de México que Humboldt vio a través de sus ojos azules. *Fuentes Humanísticas*, 20(36), 51-57.

García, G. (coord.) (2015). La pedagogía como disciplina autónoma en el pensamiento filosófico alemán, antecedentes de la creación de la Licenciatura en Pedagogía en la UNAM. *Reflexiones sobre la educación y la pedagogía en México. Apuntes para su historia.* México: UNAM-Díaz de Santos.

Kant, I. (1983). *Sobre pedagogía.* México: Akal.

Labastida, J. (1999). *Humboldt ciudadano universal.* México: F.C.E.

Menéndez, L. (1996). *Escuela Nacional de Altos Estudios y Facultad de Filosofía y Letras. Planes de estudios, títulos y grados. 1910-1994. Tesis para obtener el grado de doctora en pedagogía.* México: UNAM.

Sáez, R. (2017). La prioridad del método en la investigación pedagógica. Aula Magna 2.0. *Revista Científica de Educación en Red*. Madrid: UCM.

# Sobre salud y la educación

Héctor Salinas Fuentes y Raúl Navarro Zárate
*Universitat de Barcelona*

En este texto intentaremos trabajar, en primer lugar, la tesis de la coevolución planteada por Cavalli-Sforza (Cavalli-Sforza, 2007, p. 43). Y, en segundo lugar, dejaremos solamente enunciada, una segunda tesis que postula que el concepto educación brota y está sostenido por un tronco común en el que se trenzan los saberes de la religión, la medicina y la filosofía.

La primera tesis dice que la evolución biológica se continua en la evolución cultural, por lo tanto, la idea de salud y enfermedad es la medida vital de la proyección biológico-cultural.

Cuando intentamos explicarnos el lenguaje humano vemos que éste no puede concebirse si no es en relación con la vida comunitaria, la presencia de un pensamiento simbólico y la autoconsciencia (Mariño, 2020, pp. 137-8). Se considera que, sin vida social, sin capacidad para ejercer la teoría de la mente (Changeaux, 2005, pp. 139-140), así como sin la disposición genética junto con la selección natural (Arsuaga, 2016 p. 246; Gazzaniga, 2012, pp. 46-50): no sería posible el lenguaje humano. Así como la presencia de un gen del lenguaje, sabiendo que se trata siempre de una trama de genes. El aparecer del lenguaje marca para muchos autores el aparecer del hombre anatómicamente moderno alrededor de 100.000 años (Berwick y Chomsky, 2016, pp. 169-172), a diferencia la versión filosófica que lo localiza entre los siglos XVII y XVIII. Esta frontera que marca el aparecer del *homo sapiens*, nos servirá para dejar una primera constatación: el fundamento de lo humano es su capacidad lingüística tal como lo expresa Gadamer (2009, p. 116): «Es notorio que el fundamento de la civilización humana no es la matemática, sino la constitución lingüística de los hombres. Sin embargo, el gran enigma del lenguaje, lo propio del lenguaje, es que se cumplimenta entre extremos».

Escuetamente trabajaremos con tres autores. El primero es Damásio y su concepto de *homeostasis*. Este es un concepto que anunció en su libro *El cerebro creó al hombre*, y que, en su posterior trabajo, *El extraño orden de las cosas*, se convierte en el tema central de su propuesta. La tesis es que la proyección de la biología en la cultura se explica de esta manera: «La formulación que propongo para abordar las raíces biológicas de la mente cultural humana especifica que la homeostasis ha sido responsable de la aparición de estrategias y dispositivos de comportamiento capaces de asegurar el mantenimiento y a prosperidad de la vida, tanto en organismos sencillos como complejos, incluido el ser humano» (Damásio, 2019, p. 232).

Necesariamente esa homeostasis se vuelve imprescindible para la continuidad de la vida y su proyección cultural y esto exige la salud del ser vivo, de forma que disponga de las capacidades y competencias para darse continuidad como tal: «En consecuencia, el estado fisiológico de los tejidos de un organismo vivo, en el interior de un intervalo homeostático óptimo, es el origen más profundo del valor biológico y la valorización» (Damásio, 2010, p. 87).

Por otro lado, y estos serían los segundos autores, Maturana y Varela, ponen en relación la idea de la *homeostasis* con la *autopoiesis*, allí se dice que todo ser vivo, autopoiético, precisa constantemente del juego homeostático como recurso para dar continuidad a su identidad y autonomía:

> El surgimiento de una unidad determina el dominio de su fenomenología, pero el modo como está constituida la unidad determina la clase de fenomenología que ella genera en ese dominio. De lo cual resulta que la forma particular adoptada por la fenomenología de cada unidad (biológica) autopoiética depende de la forma particular en que se concreta su *autopoiesis* individual, y que el dominio de cambios ontogenéticos (incluida la conducta) de cada individuo es el dominio de las trayectorias homeostáticas por medio de las cuales puede conservar su *autopoiesis*. (Maturana y Varela, 2008, p. 87)

Su planteamiento es que tanto la célula (sistemas *autopoieticos* de primer orden), como los organismos multicelulares (de segundo orden), así como un sistema social (de tercer orden), se mantienen gracias a su disposición *autopoiética* (Maturana y Varela, 2008, p. 18). Este concepto se concreta en la capacidad de reproducirse continuamente a sí mismos (Maturana y Varela,1990, p. 36), capacidad de la cual depende la vitalidad y la vida o la muerte de un organismo (Maturana y Dávila, 2015, p. 61).

Hay en este concepto de *autopoiesis*, derivado de la filosofía (Maturana y Varela, 2008, P.17), una indudable similitud con la idea de *conatus* de Spinoza (2011, P. 309), pues ambos se refieren a la idea de que existe una tendencia de todo ser vivo a mantenerse vivo.

Igualmente, en un cerebro maduro para el arte y para la proyección metafísica, se pueden concretar estas disposiciones humanas, sobre todo, si nos centramos en dos ideas principales para entender la condición humana y la proyección cultural. La primera es la idea de que el ser humano es un ser creador que trabaja relacionando la mano, el pensamiento y el lenguaje (Wilson, 2002, p. 195) y ligada a esto mismo: el lugar central que ocupa el arte en la capacidad humana para crear perspectivas, que en definitiva hacen brotar y expandir el mundo cultural.

Es aquí donde aparece nuestro tercer autor, Nietzsche, quien en *Sobre Verdad y Mentira* pone en relación la capacidad intelectual de los humanos con la necesidad de la supervivencia, y esa supervivencia es posible por su doble capacidad metafórica de los humanos: «¡En primer lugar, un impulso nervioso extrapolado en una imagen! Primera metáfora. ¡La imagen transformada de nuevo en un sonido! Segunda metáfora» (Nietzsche, 1990, p. 22). Aunque Nietzsche no utiliza la palabra *homeostasis* ni *autopoiesis*, la perspectiva biológica está en toda su filosofía, tal cual lo demuestra (Castrodeza,1999, p. 37). Seguramente esta idea de *homeostasis* se podría detectar en Heidegger en su comprensión del arte (Heidegger, 2000, p. 60).

El ser humano, pues, como un animal incompleto, proyectivo, etc.; es decir, haciéndose indefinidamente. Esto que vale para todo ser vivo, en nuestro caso nos va a servir para demostrar que esa búsqueda de estabilidad puede definirse como un permanente intento de mantener la salud para seguir viviendo y proyectándose.

Por otro lado, y volviendo a Nietzsche, en su segunda intempestiva nos deja claro que la historia, en tanto series de interpretaciones, es una suerte de adaptaciones vitales: «lo histórico y lo ahistórico son igualmente necesarios para la salud de un individuo, de un pueblo y de una cultura.» (Nietzsche, 2000, p. 33). Fue, posteriormente, Foucault, quien nos aclara la intención de Nietzsche y concuerda con la tesis que estamos trabajando: «El sentido histórico está mucho más próximo de la medicina que de la filosofía. 'Histórica y fisiológicamente', dice a veces Nietzsche» (Foucault, 1988, pp. 52-53).

Por tanto, se trate de la *poiesis*, la *autopoiesis* y/o la *homeostasis*, todas nos llevan, finalmente, hasta la definición de salud:

> La salud no reside justamente en un sentirse-a-sí-mismo; es un ser-ahí. Estar-en-el-mundo, un estar-con-la-gente, un sentirse satisfecho con los problemas que le plantea a uno la vida y mantenerse activo en ellos. (…). Lo más claro es imaginar la salud como un estado de equilibrio. El equilibrio es un equivalente de la ingravidez, ya que en él los pesos se compensan. (…). La salud es el ritmo de la vida, un proceso continuo en el cual el equilibrio se estabiliza una y otra vez. (Gadamer, 1996, pp.130-131)

Todo esto, puede sintetizarse, en un juego de equilibrios, físicos y/o mentales y de los cuales dependen el estado de salud o de enfermedad y, por tanto, la proyección vital de todo ser vivo; y, en el caso de los seres humanos, en la sociedad.

La segunda tesis es que la religión, la medicina y la filosofía son en esencia empeños pedagógicos que se contaminan mutuamente; empeños, en definitiva, *psicagógicos*.

La perspectiva religiosa intenta llevar a sus adeptos a una realización existencial plena, hacia la figura del santo, la medicina, de manera similar, tiene por objetivo el individuo sano, la plenitud orgánica y, por otro lado, la filosofía busca llevar hasta la figura del sabio. En los tres casos se trata de desarrollar un potencial humano óptimo. La educación, en términos privados o cuando se convierte en responsabilidad directa de una sociedad determinada, no hace otra cosa que convertirse en la encarnación de estos tres vectores orientadores, proponer la formación plena en términos intelectuales, físicos y morales. Admitiremos, sin embargo, que la cuna más cercana a la educación es la filosofía.

Brevemente la familiaridad entre estos tres ámbitos se explica porque todas proponen un género de vida, es decir, unas terapias totales, aunque en cada caso se ponga en énfasis en algunos aspectos más que en otros. Estas terapias son cuidados que encaminan hacia modelos preestablecidos: la idea del santo, la del sano y la del sabio. En los tres casos detectamos la presencia de la *katharsis* entendida como purgación, limpieza, etc. Es aquí donde Platón transfiere el empeño fisiológico de la medicina hipocrática, que también es una *paideia* (Jaeger, 1993. p. 783), hasta la filosofía de carácter moral y, por tanto, a la educación:

> Ésta ('la enfermedad del alma') deja de ser mancha o suciedad susceptible de lavado mediante los recursos materiales de una kátharsis religiosa o jurídica, y se trueca en ametría del alma, en desequilibrio o desorden de las creencias, los saberes, los sentimientos o los apetitos que dan a la psykhé su contenido y su estructura. En cuanto estados psicológicos de un hombre concreto, la injusticia y la perversidad no son sino alteraciones morbosas del buen orden interno del alma, discordia (stásis) de los elemento que la componen (Sofista, 228a-d; República, IV, 444d; Timeo, 87d). Un hombre injusto no sería en el fondo otra cosa que un hombre anímicamente desacordado. (Laín, 1958, pp. 187-188)

La conclusión de las tres *kátharsis* —la religiosa más existencial, la médica más fisiológica y la filosófica más política y por tanto educativa—, conlleva la idea de la *sophrosyne*, de la *phronesis*, entendidas ambas como esfuerzo por buscar la medida ajustada, como equilibrio de las potencias humanas en cada cual se refieren, finalmente, tanto al cuidado de la salud como del alma, así como a la manera de vivir en medio de la comunidad. La educación en este enfoque no es otra cosa que la síntesis de estos vectores que orientan hacia un género de vida equilibrado, en

el sentido moral, intelectual, político, orgánico, etc. eso es estar bien educado, estar equilibrado, ajustado.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Arzuaga, J.L. y Martin-Louches, M. (2016) *El sello indeleble*. Penguin Random House

Berwick, R. y Chomsky, N. (2016) *¿Por qué solo nosotros?* Kairós.

Castrodeza, C. (1999) *Razón biológica.* Minerva.

Cavalli-Sforza, L-L. (2007) *La evolución de la cultura*. Anagrama.

Changeux, J-P. (2005) *El hombre de verdad*. F.C.E.

Damasio, A. (2010) *Y el cerebro creo al hombre*. Destino.

Damasio, A. (2019) *El extraño orden de las cosas*. Ariel.

Foucault, M. (1988) *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Pre-textos.

Gadamer, H-G. (1996) *El estado oculto de la salud*. Gedisa.

Gadamer, H-G. (2009) *Arte y verdad de la palabra*. Paidós.

Gazzaniga, M. (2012) *¿Qué nos hace humanos?* Paidós.

Heidegger, M. (2000) *Arte y poesía*. F.C.E.

Jaeger, W. (1993) *Paideia*. F.C.E.

Laín Entralgo, P. (1958) *La curación por la palabra*. Revista de Occidente.

Mariño, X. (2020) *La conquista del lenguaje*. Shackleton Books.

Maturana H. y Varela F. (1990) *El árbol del conocimiento*. Debate.

Maturana H. Y Varela F. (2008) *De máquinas y seres vivos*. Editorial Universitaria.

Maturana, H. y Dávila, X. (2015) *El árbol del vivir*. MVP

Nietzsche F. (2000) *Sobre utilidad y los perjuicios de la historia para la vida*. Edaf.

Nietzsche, F. (1990) *Sobre verdad y mentira*. Tecnos.

Spinoza (2011) Ética. Alianza

Wilson, F.  (2002) *La mano*. Tusquets.

# Lo ajeno y lo propio. Una reflexión sobre la universidad a partir del concepto de empatía de Edith Stein

María del Pilar Sánchez Barajas
*Universidad Panamericana*

Este breve ensayo surge a partir de la reflexión sobre *El problema de la empatía* (1916) de Edith Stein, desde donde se piensa en la naturaleza de la universidad y en la importancia del cultivo de las artes y las humanidades. Estos conceptos se conjugan al momento de hablar de la presencialidad como uno de los elementos esenciales, aunque generalmente olvidado, de la universidad. Dicha característica la señala específicamente Schurman en *The Idea of a University* (1898).

Como se sabe, en un principio, entre los siglos XII y XIII, el término *universidad* no se refería exclusivamente a lo que hoy se conoce como tal, sino a cualquier grupo de personas o gremio, ya fuera de artesanos, de pintores o de eruditos. A lo que nosotros conocemos por universidad se aplicaba el término *studia generalia*, aunque no necesariamente por la cantidad de ciencias enseñadas, como se suele pensar. La Universidad de Salerno, por ejemplo, estuvo dedicada exclusivamente a la enseñanza de la medicina, la de Bolonia fue famosa por su escuela de leyes mientras que Oxford nunca enseñó leyes ni medicina (Schurman, 1898, pp. 186-187). Más bien, el término *studia generalia* ponía el énfasis en la incorporación de estudiantes de todas partes (Schurman, 1898, pp. 187 y 193). Aunado a esto, está el hecho de que las universidades medievales no tenían libros ni edificios, de modo que los alumnos podían atender las clases en la casa del profesor o en salones rentados. Así, la ausencia de estos accesorios solía colocar al profesor y al alumno cara a cara (Schurman, 1898, p. 194). Estos dos elementos, la incorporación de alumnos de todos lados y la relación cara a cara entre los integrantes, revela la necesidad de hablar de la empatía como factor clave de la universidad.

Aunque las teorías sobre la empatía son muy variadas, la de Edith Stein nos ofrece la oportunidad de profundizar en el encuentro cara a cara de la universidad medieval. Como simpatía, la idea ya estaba presente en obras del siglo XVIII, como el *Tratado sobre los sentimientos morales,* de Adam Smith (1759), que la define como la capacidad para «ponerse en los zapatos del otro» y de imaginar si se habría actuado de la misma manera en su lugar.[2] Pero la ventaja explicativa de la teoría de Stein frente a las demás consiste en la solución al problema sobre lo ajeno y lo propio, presente en las teorías de la empatía por imitación, por asociación y por analogía. La empatía por imitación se explica como el impulso que un gesto ajeno despierta en el observador (Stein, 2004, p. 39); la empatía por asociación, como la asociación que el observador lleva a cabo entre un gesto ajeno y una experiencia particular (Stein, 2004, p. 41); y las teorías por analogía sostienen que como se sabe que las modificaciones del cuerpo propio son consecuencia de las propias vivencias, se infiere la existencia de la vivencia en las modificaciones del cuerpo ajeno

2. Pero como tal, el concepto de empatía surgió en la estética alemana de finales del siglo XIX con Robert Vischer (1873), después fue retomado por la psicología de Brentano (1874), Lipps (1903) y Prandtl (1910), y finalmente fue traducido como *Empathy* por la psicología experimental americana a comienzos del siglo XX, específicamente por Titchener en 1909 (Wispé, 1987, p. 18).

(Stein, 2004, p. 43). Sin embargo, critica Stein, ninguno de estos tipos de empatía tiene por objeto la experiencia ajena (Stein, 2004, pp. 39-44).

Para la filósofa alemana, la empatía es el modo como el fenómeno de la vida psíquica ajena se da a un sujeto (Stein, 2004, p. 21), mismo que no se presenta como cualquier «cuerpo físico, sino como cuerpo vivo sentiente al que pertenece un *yo* [...] que siente, piensa, padece, quiere, y [...] [que] no está meramente incorporado a mi mundo fenomenal, sino que es el centro mismo de orientación de semejante mundo fenomenal: está frente a él y entabla una relación conmigo» (Stein, 2004, p. 21). En este contexto, la empatía es un acto originario porque brota como vivencia presente en el sujeto mismo que la experimenta, aunque no es originario en su contenido (Stein, 2004, p. 26). Así, por ejemplo, empatizar con la alegría significa que «lo satisfactorio se le ha abierto más ricamente al otro; empatizando aprehendo esta diferencia, empatizando llego a los 'lados' de lo satisfactorio que permanecen cerrados a mi propia alegría» (Stein, 2004, p.32).

Este acceso a la experiencia psíquica ajena a través de la empatía conduce también a un camino de vuelta, pero éste es un camino que va de lo realmente ajeno a lo propio, y, en esa medida, revela al sujeto que empatiza como un origen de experiencias, o «punto cero», entre muchos otros (Stein, 2004, p. 75). Por esta razón, en la interacción empática no solo nos volvemos conscientes del otro, sino de nosotros mismos (Ferran, 2015, pp. 481-502). De acuerdo con Stein, a través de la empatía compartimos la experiencia del otro y su visión del mundo, sin perder la propia, lo que no debe confundirse con un acto de la imaginación, en el que se intenta traer a la propia mente cómo lucirían las cosas si uno adoptara la postura y posición del otro (Jardine, 2015, p. 577).

En consideración de lo anterior, se puede afirmar que el hecho de encontrarse cara a cara con profesores y alumnos de todas partes en las *Studia generalia*, más que un problema cultural, fue el camino para cruzar la brecha entre lo ajeno y lo propio que surge en una institución de esta naturaleza, pues solo el intercambio de razones no da lugar a un ambiente como el que se creó con la universidad medieval. Las escuelas de la época clásica, como la de Platón y Aristóteles, dirigidas exclusivamente a los hombres griegos, ciertamente sentaron las bases de la filosofía occidental, pero no pueden ser vistas como el antecedente de los *studia generalia* porque carecen del encuentro personal con el extranjero, propio de la universidad.[3]

No obstante, pensar la empatía como el acceso a la vida psíquica del otro presenta al menos dos dificultades: 1). No es evidente qué fenómeno mental posibilita la empatía, pues la presencialidad es una condición externa, no interna. 2). Mientras que la empatía como acto de la imaginación conduce a una pedagogía particular, el concepto steineano de empatía no conduce, tan evidentemente, a una propuesta pedagógica.[4] Si empatizar con alguien es algo como comprender el papel que desempeña un determinado personaje en el curso de una obra y sopesar si uno habría actuado del mismo modo dadas las mismas condiciones (Griswold, 2000, p. 64), entonces, la educación estética promueve la empatía, como sostiene Adam Smith. Pero, si empatizar con

3. Quizá algo distinto se puede decir de la tradición sofista, cuya nota central es la itinerancia de sus personajes, pues, como dice Alfonso Reyes, los sofistas fueron los primeros humanistas que superaron la formación del gimnasio (1961, p. 55), aunque esta afirmación excluye, por supuesto, a sofistas del estilo de Gorgias y de Protágoras. No obstante, por cuestión de extensión, esta idea no se explora más en este trabajo.

4. La propuesta pedagógica de Stein se desarrolla, primordialmente, después de su etapa fenomenológica (1915-1920), de 1926 a 1933, y de 1923 a 1931, cuando formó a maestras en Espira, y en la base de esta propuesta hay una teoría metafísica sobre la persona.

alguien es acceder a la vida psíquica ajena, el rol que juegan las artes y las humanidades es más difuso.

Estas dos dificultades son más apremiantes aún si se trasladan al escenario universitario actual, porque la virtualidad, que por un lado parece realizar más plenamente la vocación de la universidad de recibir alumnos de cualquier parte y de convertirse en punto de encuentro con lo ajeno, por otro lado, cuestiona o, al menos, desplaza, el elemento de presencialidad, del que se ha hablado. Así, nuestro problema es triple, pues se refiere a: a). el fenómeno mental implicado en la empatía como acceso a la experiencia psíquica ajena; b). la vigencia de la presencialidad en los ambientes virtuales; y c). el rol de las artes y las humanidades en la promoción de la empatía.

Ahora bien, estas cuestiones se pueden esclarecer al profundizar un poco más en la teoría de la empatía de Edith Stein, que reconoce tres elementos necesarios y suficientes para hablar de ella: i). la aprehensión de los estados mentales del otro; ii). la conciencia compartida orientada al otro como otro (y no como uno mismo «en los zapatos del otro») que tiene una condición afectiva y una condición de similitud (aunque no coincidencia); y iii). la diferenciación entre el yo y el otro (Ferran, pp. 481-502).

Entre estos elementos, el segundo resulta especialmente útil para tratar los problemas planteados, pues es la orientación al otro en tanto otro, o atención, lo que mejor expresa la presencialidad de la empatía que hace posible la aspiración de universalidad de la universidad (problema a) y que se cumple incluso en los ambientes digitales. Para Reinach, maestro de Edith Stein, la vivencia ajena aparece en algo otro, a través de algo otro: autoaparece indirectamente, *mediada por lo físico*, pero nunca se presenta como una conclusión (Ferrer, 2005 p. 40). Y para Stein, una simple acción y una simple *expresión corporal*, como una mirada o una risa pueden darme un vistazo al núcleo de la persona (Stein, citado por Jardine, 2015, p. 20).

Más que la corporalidad, la presencialidad que requiere la empatía se opone a la inferencia de la imparcialidad de la imaginación, que prescinde del profesor o educador (en este caso particular). Sin embargo, la presencialidad se puede dar a distintos niveles, que van desde el encuentro físico cara a cara, hasta cierto tipo de encuentros a través de medios digitales, los cuales son medio y signo del encuentro con lo realmente ajeno o distante el día de hoy (problema b). Ciertas condiciones mínimas son indispensables en estos puntos virtuales de reunión, que permitan la *mediación de lo físico* y la *expresión corporal*, indicadas por Reinach y por Stein. No obstante, lo más apremiante es un entrenamiento especial en esta materia. Mientras que la empatía es una habilidad que ha sido ampliamente estudiada en la educación, no ha sido específicamente caracterizada en el caso de los procesos educativos creados por los nuevos ambientes virtuales (García-Pérez, 2016, p. 4).

Stein misma reconoce el límite en este aspecto y afirma que «La incapacidad para hacer tal interpretación no es la misma en todas las personas». La empatía no es una predeterminación estable, sino que se educa y perfecciona a través de la experiencia, y se tiene para ello mayor o menor talento (Stein, 2003, citado en Muñoz, 2021, p. 209). Así que la llamada es a la formación de la empatía por parte de los formadores y profesores universitarios, específicamente, los profesores de artes y humanidades, quienes intentan penetrar en lo humano, no solo en términos abstractos, sino en la realidad de la vida (problema c).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Ferran, Íngrid Vendrell. (2015). Empathy, emotional sharing and feelings in Stein's early work, *Human Studies,* 4 (38), pp. 481-502.

García-Pérez, R., Santos-Delgado, J. M., y Buzón-García, O. (2016). Virtual empathy as digital competence in education 3.0. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, l (13), pp. 1-10.

Charles L. Griswold», *Ethical Perspectives*, 1 (7), pp. 53-72.

Griswold, Charles. (2000). Adam Smith and the Virtues of Enlightenment. A Discussion with

Jardine, J. (2015). Stein and Honneth on empathy and emotional recognition. *Human Studies*, 4 (38), pp. 567-589.

Muñoz Arranz, M. M. (2022). La pedagogía con sentido en el pensamiento de Edith Stein: sistematización de su legado pedagógico (1926-1933) y su relación con la práctica docente como formadora de maestras en Espira (1923-1931). [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación].

Reyes, Alfonso. (1961). *La crítica en la edad ateniense. La antigua retórica*. México: Fondo de Cultura Económica.

Schurman, J. G. (1898). The idea of a university. *The School Review*, 3 *(6),* pp. 183-202.

Stein, Edith y Caballero Bono, J. L. (2004). *Sobre el problema de la empatía*. Madrid: Trotta.

Wispé, L. (1987). History of the concept of empathy. En Eisenberg, N. y Strayer, J. *Empathy and its development* (pp. 17-37). Cambridge: Cambridge University Press.

# De un tiempo propio para el profesorado universitario

Silvia Sánchez Serrano
*Universidad Complutense de Madrid*

El presente trabajo pretende ser una invitación a la reflexión sobre la necesidad de un tiempo propio en la universidad para todos los agentes que en ella cohabitan, poniendo el foco especialmente en el profesorado universitario. Dicha invitación viene motivada por la situación actual que atraviesa la universidad en su conjunto en cuestiones relacionadas con el(los) tiempo(s) y su tendencia alcista hacia la vertiginosidad, así como también por los diversos cuestionamientos que, de este, para algunos, constructo social, se vienen haciendo desde la literatura más reciente (Berg & Seeber, 2016; Mikics, 2013; Ritscher, 2017; Thom, 2018). Del mismo modo, el uso del tiempo, más allá del ámbito educativo, viene siendo tratado por otros autores como Crary (2013), Han (2015), Honoré (2013a), Honoré (2013b) o Köhler (2017).

Sin abandonar el hilo literario, al igual que Virginia Woolf en su obra de 1929, *Un cuarto propio*, dibuja la habitación de la que toda mujer debe disponer para escribir, este trabajo reclama el tiempo propio para el profesorado universitario por el que poder transitar sin la aceleración del tiempo marcado por los relojes institucionales. Tal propuesta puede resonar a deseo utópico, por lo que en las siguientes líneas se tratará de guiar dicha reflexión destacando algunos puntos que, para quien escribe, resultarían clave, con el fin de fundamentarla.

## MULTIPLICIDAD DE TAREAS VS TIEMPO DE CALIDAD

Se cuestiona aquí el valor de la multiplicidad de las tareas que el/la docente universitario realiza y se propone reelaborar el espacio a ocupar por estas dentro del «tiempo académico». Se subraya, además, la pertinencia de propiciar un tiempo de calidad en la universidad que revierta tanto en la labor docente e investigadora, como en los esperados flamantes resultados de aprendizaje que traerán consigo las nuevas normativas que modificaran planes de estudio como, por ejemplo, los de los Grados de Magisterio. Así, se presenta una oportunidad para la regeneración del tejido universitario, que pasaría por introducir mecanismos que tengan en consideración el elemento tiempo y su apropiación, en lugar del efecto inverso, es decir, que el tiempo posea al individuo, cualquiera que sea su posición social y/o institucional.

La propuesta en este punto no es otra que una pacífica rebelión aplicando como arma el ejercicio de la reflexión en favor del bienestar docente. Una rebelión que desafíe la cultura de la rapidez y la eficiencia que impera en la sociedad contemporánea y conduce hacia la sobreproducción, el estrés y la vana competitividad. Lo que se traduce, en ocasiones, en efectos nocivos sobre la calidad de la enseñanza, la investigación y la vida académica en general. Es lo que M. Berg y K. Seeber en su obra *The Slow Professor* (2016) denominan «Slow Teaching», una propuesta basada en la idea de dedicarle el tiempo necesario a la reflexión sobre el ejercicio de la enseñanza y la investigación, promover el diálogo entre colegas, la primacía del trabajo colaborativo sobre

el competitivo y el valorar la calidad de la experiencia académica y sus resultados, por encima de la cantidad de trabajo producido.

«Slow Teaching» no es solo una idea, una propuesta…su base la encontramos en el denominado Movimiento por la Lentitud (*Slow Movement).* Un movimiento social que, como tal, se introduce en diferentes ámbitos de las relaciones, ya sean sociales o interpersonales: el empresarial y las comunicaciones *-slow media, slow email y slow journalism-* (Albalad, 2018); el de la moda -*slow fashion*-; el de la intimidad de la pareja -*slow sex*-, el del ocio o los viajes -*slow tourism*- (Fullagar et al., 2012); el familiar -*slow parenting*-; el de la investigación y la ciencia -*slow science y slow scholarship*- (Hartman & Sandy, 2012) o, sobre el que aquí nos atañe, el educativo, con las corrientes denominadas *slow education* o *slow schooling.* Ámbitos diversos que comparten su oposición a la aceleración de los procesos y la apuesta por su ralentización, conformando un nuevo estilo de vida, una filosofía práctica con un proyecto sociopolítico enraizado en la crítica al proyecto de modernidad impuesto por el capitalismo neoliberal y su productivismo (Sánchez-Serrano, 2020). Como queda recogido entre sus principales postulados fundacionales: «el movimiento por la lentitud es, sobre todo, un movimiento por la dignidad cultural, una batalla contra un modo de vida basado únicamente en la velocidad y la conveniencia y busca salvar la herencia cultural de la humanidad» (Auerbach, 1998, p. 27).

En esta misma línea de reforma educativa, bajo los principios descritos, se encuentran otras propuestas como la del sociólogo estadounidense George Ritzer, quien en su obra *The McDonaldization of Society* (2011) critica la cultura de la eficiencia y la rapidez, proponiendo una alternativa basada en la calidad, la creatividad y la participación. Ritzer sostiene que esta cultura de la rapidez y la eficiencia tiene un impacto negativo en la calidad de vida de las personas y en la cultura en general.

## CAMBIO DE PARADIGMA

Con todo, y apoyándose en la literatura existente, se plantea un cambio de paradigma en la forma de entender el trabajo académico en sus tres niveles (docente, investigador y gestor), donde la calidad y la profundidad sean más importantes que la cantidad y la inmediatez, a través de la exposición de estrategias concretas que pasan, entre otras, por la creación de espacios de diálogo, encuentro y cuidado para el profesorado donde un tiempo propio sea posible.Principio del formularioFinal del formulario

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Albalad, J. M. (2018). Periodismo slow. O cómo se cuecen las historias en los fogones de Anfibia, Narratively y FronteraD. Fragua.

Auerbach, D. (1998). Carlo Petrini's Digestive System. [Trad. cast.: El Sistema Digestivo de Carlo Petrini. Civilization, 27, February/March].

Berg, M., & Seeber, B. K. (2016). The slow professor: Challenging the culture of speed in the academy. [Trad. cast.: El profesor lento: Desafiando la cultura de la velocidad en la academia. University of Toronto Press].

Crary, J. (2013). 24/7: Late capitalism and the ends of sleep. [Trad. cast.: El capitalismo tardío y los fines del sueño. Verso Books].

Fullugar, S., Markwell, K. & Wilson, E. (2012). Slow tourism-experiences and mobilities. [Trad. cast.: Turismo slow-experiencias y movilidades. Channel View Publications].

Han, B. C. (2015). El aroma del tiempo: un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse. Herder.

Hartman, Y. & Sandy, D. (2012). A Call for Slow Scholarship: A Case Study on the Intensification of Academic Life and Its Implications for Pedagogy. [Trad. cast.: Un llamamiento a la erudición lenta: un estudio de caso sobre la intensificación de la vida académica y sus implicaciones para la pedagogía. The Review Education, Pedagogy, and Cultural Studies, 34, 49-60. https://doi.org/10.1080/10714413.2012.643740].

Honoré, C. (2013a). La lentitud como método. RBA.

Honoré, C. (2013b). Elogio de la lentitud. RBA.

Köhler, A. (2017). El tiempo regalado. Un ensayo sobre la espera. Libros del Asteroide.

Mikics, D. (2013). Slow reading in a hurried age. [Trad. cast.: Lectura lenta en una época de prisas. Harvard University Press].

Ritscher, P. (2017). La escuela slow: la pedagogia de lo cotidiano. Octaedro.

Ritzer, G. (2011). The McDonaldization of society. [Trad. cast.: La Mcdonaldlización de la sociedad. Pine Forge Press].

Sánchez Serrano, S. (2020). La educación lenta. Fundamentos teóricos y concreción práctica de una corriente pedagógica. Universidad Complutense de Madrid.

Thom, J. (2018). Slow Teaching: On finding calm, clarity and impact in the classroom. [Trad. cast.: Enseñanza lenta: cómo encontrar la calma, la claridad y el impacto en el aula. John Catt Educational].

# La enseñanza de las prácticas profesionales en el aula universitaria: una experiencia de formación de grado

Natalí Lorena Savransky
*Universidad de San Andrés*

## INTRODUCCIÓN

El propósito del trabajo es indagar acerca de la enseñanza de las prácticas profesionales en una asignatura de grado, correspondiente a la licenciatura en ciencias de la educación de la Universidad de San Andrés, Argentina.

La asignatura es «Currículum III: la enseñanza más allá de la escuela», en la que se plantea una introducción al estudio de las modalidades, dispositivos, planes y programas orientados a la formación y el desarrollo de competencias para el mundo del trabajo y el desempeño de roles profesionales de las y los futuros licenciados en educación. La materia se cursa en el último año de la carrera.

El presente trabajo es resultado de la reflexión y la práctica como docente titular durante ocho años (2016-2023), y del intercambio con otros docentes de la cátedra. ¿Es posible enseñar prácticas profesionales en el aula? ¿Cómo se puede articular la teoría y la práctica, y a través de qué dispositivos se puede favorecer?

Históricamente, el nivel universitario ha sido un lugar donde se enseña principalmente conocimiento teórico, mientras que la práctica se relega cuando el estudiante ya ha aprendido la ciencia importante (Schön, 1998). Es decir, se establece una clara distinción entre conocimiento teórico y práctico, entendiendo que el segundo es una aplicación del primero (Diker y Terigi, 1997) y colocándolo en un lugar de menor relevancia. Incluso, esto se observa en los planes de estudio de distintas carreras universitarias donde el eje que estructura la enseñanza en el aula continúa siendo la teoría.

Frente a esto, diversas investigaciones advierten la necesidad de replantear esta jerarquización de la teoría y posicionar la práctica como estructurante de las formaciones (Schön, 1997; Perrenoud, 2004, Alonso, 2015) articulando lógicas de acción propias del mundo de la formación académica y lógicas del mundo del trabajo profesional.

Schön (1997) propone una visión dialéctica entre teoría y práctica, advirtiendo que el verdadero conocimiento se encuentra en la práctica dado que hay saberes que no pueden ser aprendidos al margen de ella ya que los aprendizajes están contextualizados. Sostiene que la práctica profesional no es simplemente la aplicación de conocimientos y habilidades adquiridos previamente, sino que es un proceso dinámico en el que los profesionales tienen que enfrentar situaciones complejas y tomar decisiones en tiempo real. Para poder llevar a cabo este tipo de formación, resulta clave invitar a los estudiantes a participar de experiencias reales, situaciones contextualizadas que les permitan complementar la acción y la reflexión, y del mismo complementar el aprendizaje experiencial con el académico

Sumando a esto, Anijovich y Cappelletti (2017) advierten que una práctica profesional debe entenderse con un fuerte componente reflexivo que legitime y de sentido a la misma práctica. Una práctica reflexiva que va más allá de la evocación de lo sucedido y que busca promover un diálogo e intercambio permanente entre teoría y práctica. No se trata de sustituir una por otra, ni poner una por sobre la otra, sino de promover el desarrollo al unísono, en una trama que favorezca el aprendizaje.

A continuación, compartimos la experiencia de formación que llevamos adelante con el equipo docente de Curriculum III, no como algo acabado sino como una experiencia en permanente revisión y construcción a partir de la reflexión sobre la propia práctica.

## DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN

Como ya hemos mencionado anteriormente, en «Currículum III: la enseñanza más allá de la escuela» se busca brindar herramientas y promover el desarrollo de competencias para el mundo del trabajo y el desempeño profesional de un licenciado en educación. La asignatura está pensada como un trayecto en donde cada unidad es un recorrido profesional en un ámbito específico[5].

En primer lugar, en la instancia de planificación de la asignatura, con el equipo docente favorecemos un espacio de diseño y planificación que busca responder:

- ¿Cuáles son las prácticas profesionales posibles de un licenciado en educación? ¿En qué ámbitos puede desempeñarse? ¿Cuáles situaciones sería deseable que las y los estudiantes puedan resolver?
- ¿Cómo se relacionan esas prácticas con contenidos curriculares? ¿Qué saberes teóricos requieren las y los estudiantes para desarrollar las habilidades y competencias de ese ámbito profesional?
- ¿Cuáles son los dispositivos, situaciones pertinentes para la enseñanza de esas prácticas? ¿Cuáles son las posibilidades y limitaciones en relación con la cursada de la materia?
- ¿Qué instancias de evaluación debemos considerar para dar seguimiento al aprendizaje de dichas prácticas?

Estas preguntas nos ayudan a tomar decisiones en relación a la planificación de la asignatura y el diseño o revisión de los dispositivos[6] existentes. El modo en que organizamos la enseñanza de las prácticas profesionales, además de las clases presenciales, es a partir de:

1. El trabajo de campo en una organización: se les pide a las y los estudiantes que elijan organizaciones no gubernamentales para hacer una inmersión en la institución y conocer cómo

5. Si bien esto ha ido modificándose con los años, actualmente los trayectos posibles son: a) la educación no formal, b) el asesoramiento escolar, c) el aprendizaje en empresas y organizaciones, d) la evaluación de programas y proyectos, d) el ámbito de la política pública, el trabajo en los ministerios de educación.

6. Los dispositivos de prácticas refieren a «artificios técnico-pedagógicos», a «aquello que se pone a disposición para provocar en otros disposición a, aptitud para...» M. Souto (1999: 105). Anijovich y otras (2009) definen como: «…un modo particular de organizar la experiencia formativa con el propósito de generar situaciones experimentales para que los sujetos que participan en él se modifiquen a través de la interacción consigo mismos y/o con otros, adaptándose activamente a situaciones cambiantes, apropiándose de saberes nuevos, desarrollando disposiciones y construyendo capacidades para la acción».

trabajan. Además entrevistan a los actores clave y analizan las organizaciones a través de la experiencia en territorio y categorías teóricas abordadas en clase.

2. Diálogos que inspiran: es una invitación a dialogar con profesionales que permitan acercarse a la práctica concreta de un licenciado en educación. En cada unidad, se convoca a un experto o egresado de cohortes anteriores para dialogar sobre la práctica específica, conocer el detrás de escena, desafíos, inquietudes que enfrentan. Se trata de otro modo de acercarse al ámbito profesional.
3. Prácticas simuladas llamadas «con lentes de o en los zapatos de…»: se diseñan casos en los que las y los estudiantes deben poner en juego habilidades y competencias específicas del ámbito profesional. A modo de ejemplo, en los casos «con lentes de asesor escolar» se plantean situaciones concretas donde deben realizar diagnósticos institucionales, definir encuadres de intervención, analizar prácticas, entre otras.
4. La escritura como medio para la reflexión: en las clases, en las prácticas simuladas así como en la instancia de evaluación, se invita a reflexionar a través de la palabra escrita. Lo que se busca es que la reflexión dé sentido a la práctica y permita hacer visible las competencias desarrolladas.

Es importante mencionar que estos dispositivos no se llevan a cabo por separado sino que se busca la constante articulación, la construcción de una trama entre el saber y el saber hacer, entre la teoría y la práctica. Asimismo, más allá de las particularidades que cada dispositivo requiere, todos ellos se diseñan e implementan considerando tres pilares de la enseñanza de la práctica profesional:

- Situar el protagonismo en quienes se forman: supone que la experiencia de formación tiene en cuenta la subjetividad de las y los estudiantes.
- Abordar la práctica como un proceso complejo: implica una interacción entre el que se forma, el formador, su objeto de estudio y su ámbito de trabajo.
- Considerar la formación como un trayecto sin pensar que es un camino totalmente predefinido y lineal (Anijovich y otros, 2009).

A modo de cierre, compartimos dos fragmentos de trabajos finales de estudiantes en los que reflexionan sobre el aprendizaje de las prácticas profesionales en la asignatura, uno de ellos bajo la consigna de visibilizar el camino recorrido y otro en que les propusimos que le escribieran una carta a su «yo del comienzo del semestre»:

> «A medida que transitamos los distintos caminos, me fui imaginando en cada trabajo; con sus responsabilidades y exigencias. De a poco descubrí intereses, saberes, capacidades. Comprendí la multiplicidad de roles que puede transitar un licenciado en ciencias de la educación (...) pero sobre todo, entendí que la mayoría de los conocimientos y habilidades necesarias para llevar a cabo cada trabajo, se van aprendiendo y desarrollando en la práctica (...) creo que ahí está lo interesante de la materia; en abrir las puertas de cada camino, para que nosotros decidamos donde queremos seguir profundizando» (estudiante de la cohorte 2022).

> «Al terminar la cursada, el mundo (laboral y en general) quizás te siga pareciendo igual de incierto que al comienzo del semestre, pero espero que te tranquilice un poco saber que vas a tener un panorama más amplio de las posibilidades de trabajo de un licenciado en ciencias de la educación y que de alguna manera en el aula las vas a haber transitado. A lo largo de estos meses vas a conocer y aprender distintos ámbitos de ejercicio profesional muy diferentes entre sí. Vas a conocer el mundo de la educación no formal, la formación docente, el asesoramiento institucional, la evaluación de programas y proyectos y el aprendizaje en organizaciones. Pero también vas a aprender muchas cosas más. Quizás esto te calme, o te abrume más, o sigas igual que antes. Pero de algo que estoy seguro es que vas a ver las cosas de forma diferente» (estudiante de la cohorte 2023).

Año tras año, en la cátedra nos permitimos volver sobre nuestros pasos, recorrer el camino transitado y proyectar nuevos recorridos profesionales para transitar junto a las y los estudiantes. Sabemos que nos enfrentamos con limitaciones (generalmente el tiempo que condiciona la posibilidad de profundizar aún más en cada una de las prácticas), pero valoramos la oportunidad de poder diseñar una asignatura donde teoría y práctica no caminan separadas, sino que dialogan, se entraman para dar sentidos potentes al aprendizaje, para permitir que las y los estudiantes puedan transitar - aunque la mayor parte sea dentro de un aula - distintos recorridos profesionales un licenciado en educación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*.

Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Paidós. Buenos Aires.

Alonso, Javier (2015). *Dispositivos de formación en las prácticas profesionales*. Ministerio de Seguridad de la Nación, 2015.

Diker & Terigi, (1997), La Identidad de la Actividad Docente, en: *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós, Argentina, p 95-101

Schön. (1997). *El profesional reflexivo*. Paidós. Barcelona.

Souto, M. (1999). *Grupos y dispositivos de formación*.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica* (Vol. 1). Graó.

# «Los acuerdos de Oslo: una conmemoración»: una exploración de un programa metodológico para la promoción de una cultura de paz desde el ámbito universitario

Jordan Spencer Jacobs y David Villar Vegas
*Universidad Complutense de Madrid*

## INTRODUCCIÓN: EL DIÁLOGO Y LA COMUNICACIÓN EN LA SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA

Vivimos en una época en la que Internet y la tecnología han ofrecido numerosos beneficios a la humanidad desde los ámbitos educativos y médicos hasta los artísticos, científicos y medioambientales. Además, disfrutamos colectivamente de un acceso sin precedentes en la historia a la información, al mercado, al entretenimiento y a la comunicación gracias a las redes sociales, los móviles, las aplicaciones y los SMS. Sin embargo, y según el filósofo y rabino Jonathan Sacks (1948-2020) hay otro lado de este progreso no tan positivo: «…los cambios que hemos vivido han sido los más rápidos y dramáticos de la historia de la humanidad». «…No estamos hechos», sigue, «para el cambio constante a este ritmo cada vez más acelerado» (Sacks, 2002/2013, pp. 88-89). Vivimos, siguiendo a Joan-Carles Mèlich, en un «imperio de la prisa», uno que «…se ha convertido en nuestro modo de ser» (2021, pp. 161-165).

Dichas tendencias han afectado en la manera en la que nos comunicamos con el otro o la otra en los contextos compartidos, tanto online como de forma presencial, una realidad que todos nosotros/as hemos vivido en cuanto a nuestra experiencia como investigadores, profesores y estudiantes en la Universidad.

Mientras que esta prisa se expresa de forma diversa en el aula y en los contextos académicos, se puede observar también en ella un fenómeno común: una reducción en cuanto al espacio entre la concepción de una idea, la formulación de una palabra y la expresión de una opinión, y, en algunos casos, el aumento de las opiniones estereotipadas y de los prejuicios sobre el otro o la otra. Con ello parece ser que lo prioritario hoy en día es formular una opinión lo antes posible sin considerar que esta opinión posiblemente sea una suposición. De esta forma, predomina un supuesto «saber» sobre el/la otro/a y la vida misma y una tendencia de distanciarnos de la ambigüedad y del misterio en los encuentros interpersonales (Heschel, 1955/2021, p. 62).

Un contexto «fructífero» para el análisis de esta tendencia se encuentra en los espacios donde se expresan diferentes opiniones y en donde los temas a tratar son cuestiones sociales y políticas de la actualidad. Idealmente, el mejor ejemplo de estos lugares de intercambio de ideas sería la Universidad. No obstante, y como nuestra propia experiencia nos ha indicado en dos eventos realizados en febrero de 2023, esta lectura de la Universidad es, tristemente, una idealización, algo también reflejado en 2018 por George Lukianoff y Jonathan Haidt en el libro *The Coddling of the American Mind: How Good Intentions and Bad Ideas are Setting Up a Generation for Failure.*

Sin embargo, a fin de no sucumbir al pesimismo y seguir creyendo en la *raison d'être* de la Universidad (podemos referirnos, por ejemplo, a la labor de *Heterodox Academy*[7]) hemos inaugurado un pequeño proceso que busca responder, constructivamente, a los acontecimientos de febrero y que culminó este año en un congreso sobre el 30 aniversario de los acuerdos de Oslo.[8]

El propósito de esta contribución será explorar el papel de un evento público realizado desde la Universidad, reflejando cómo éste puede constituirse como un contexto práctico para la consolidación de una cultura dialógica que valoriza el intercambio de opiniones. Para que estos eventos tengan una mayor relacionalidad, proponemos que habría que haber una formación previa del alumnado.

Para ello, partiremos con un apartado sobre la Universidad como el espacio idóneo para la práctica y el ejercicio de la libertad de expresión y el respeto por la diferencia de opiniones. En segundo lugar, introduciremos brevemente el proceso inaugurado en la Universidad Complutense de Madrid en torno a las relaciones entre Palestina e Israel. Por último, nos acercaremos a un paradigma conceptual que pueda (con el transcurrir del tiempo) contribuir a un prototipo de intervención cívica y dialógica en la Universidad hoy.

## LA UNIVERSIDAD COMO GUÍA Y BASTIÓN DE LA LIBERTAD DE EXPRESIÓN EN LA ERA DE LA GLOBALIZACIÓN

Como ha indicado Francisco Javier Fernández Vallina, vivimos en una etapa marcada «…por profundas desigualdades de diversa índole…» (2010, p. 226) en la que se está produciendo un «comportamiento» cada vez más agresivo de los mercados, cuyo objetivo parece ser alcanzar un «…éxito inmediato que propicie más consumo y más producción…» (p. 231).

Esto plantea nuevos desafíos a «…los poderes democráticos para poder acertar en el ejercicio de su *potestas*...» es decir, en la capacidad legal que tienen para hacer cumplir sus decisiones. Los mismos poderes deben «…mejorar su credibilidad en la legitimación de su ejercicio…» teniendo en cuenta que ellos mismos «…no pueden poseer, como requisito, la *auctoritas*...» (p.215). Esta, por definición, «…otorgaba a instituciones o personas la capacidad moral para dictar opiniones cualificadas porque merecían el respeto social, logrado a través de la experiencia y la plena realización de las virtudes de la *pietas*...y la industria…» (p. 214-215).

Nosotros pensamos que hoy la *auctoritas* puede residir en la Universidad, al ser una institución que cumple «…el triple proceso de generación, transmisión y transferencia del conocimiento, así como la virtualidad humanística y crítica inherente al proceso descrito» (Vallina, 2010, p. 229). Esto implica que la Universidad tendría que facilitar el encuentro con el otro o la otra pedagógicamente, e idealmente, como complemento a cualquier actividad o evento público que se realiza.

Por ello, no creemos en la Universidad como epicentro de «…la proliferación exhaustiva de análisis académicos…» sino como un lugar que prioriza «…una mejor racionalidad y…efectividad que las actuales…» (Vallina, 2010, p. 233). Para nosotros, dicha disposición se entrelaza con la capacidad para aceptar la existencia de opiniones diferentes de las nuestras y defendemos que «tales perspectivas de acción abrirían el camino igualmente a la contribución de la Universidad

7. https://heterodoxacademy.org
8. www.oslo30madrid.org

a nuevos procesos que faciliten otras formas en una gobernanza mundial, mientras se crean las condiciones para un gobierno mundial de origen y legitimidad democráticas…» (p. 233). Uno de estos procesos es la iniciativa que les describimos a continuación, a través de la cual se busca contribuir a generar un espacio de pluralidad e intercambio de posturas distintas, bajo el tema del conflicto árabe-israelí.

## CASO(S) DE ESTUDIO(S): INICIATIVA EN LA UCM SOBRE LA PAZ ENTRE PALESTINA E ISRAEL

Tras el 30 aniversario, en 2021, de la Conferencia de Paz de Madrid y antes del 30 aniversario de los Acuerdos de Oslo, el 13 septiembre de 2023, los autores de este trabajo propusimos en noviembre de 2022 la realización de un evento en Madrid que conmemorase dichos acontecimientos y que inaugurase un espacio de reflexión e intercambio críticos en torno a una futura paz entre Israel y Palestina en el cambiante escenario político del Oriente Medio. Para ello, se planteó que su celebración tuviera lugar en la Universidad Complutense de Madrid, al ser hoy la Universidad uno de los últimos bastiones de la libertad de expresión en una actualidad marcada por una creciente polarización política.

Nuestro evento inaugural se celebró los días 7 y 8 de febrero de 2023, y en él, expertos de reconocido prestigio expusieron sus conocimientos en la materia a través de una serie de ponencias. Del mismo modo, se facilitó un espacio común de discusión en donde los embajadores de Israel y Palestina en España, cada uno por separado, pudieron compartir sus conclusiones. Aunque la recepción del público fue generalmente positiva, hubo ciertos grupos e intereses opuestos a dicha iniciativa, algunos de ellos intentando *físicamente* prevenir el libre intercambio de ideas (Cerdán, 2023), un derecho otorgado a la ciudadanía española en el artículo 20. i. a. de la constitución española de 1978.[9]

Tras este evento constituimos un Seminario formado por profesores, investigadores y agentes sociales que tenía por objetivo discutir la situación actual de Palestina e Israel, un esfuerzo que dio paso a la consolidación del «I Congreso Internacional Los Acuerdos de Oslo: una reevaluación 30 años después», que se celebró *online* los días 13, 14 y 15 de septiembre de 2023. El congreso se organizó según dos temáticas (el diseño de un futuro proceso de paz y propuestas sobre la convivencia desde la sociedad civil), con el propósito de exponer ideas concretas y diferentes y de compartir las intervenciones de este evento en una futura publicación.

## CONCLUSIONES: UN PRINCIPIO ÉTICO EN TORNO A UN MODELO DE INTERVENCIÓN EN CONTEXTOS DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR HOY

Después de que hayamos abordado el papel que debe tener la Universidad y tras haber compartido unos detalles de nuestra iniciativa, es momento ahora de acercarnos al paradigma conceptual que pueda contribuir a un prototipo de intervención cívica y dialógica hoy. Este, pensamos,

9. «Se reconocen y protegen los derechos: a) A expresar y difundir libremente los pensamientos, ideas y opiniones mediante la palabra, el escrito o cualquier otro medio de reproducción. b) A la producción y creación literaria, artística, científica y técnica. c) A la libertad de cátedra.» (España&López, 2019).

debe basarse en un principio que incluye, pero que posiblemente trascienda, el intercambio de opiniones distintas: la aceptación a priori de la diferencia del otro o de la otra como realidad existencial e innegable. Dicha aceptación implica un compromiso con la promoción de la libertad de expresión a través de la no violencia y la habilidad de escuchar al otro o a la otra antes de verbalizar cualquier oposición.

Pese a que se realizan una gran, y admirable, variedad de eventos y de actividades desde la Universidad, a nuestro entender no parece que haya suficiente atención puesta a la formación cívica del alumnado en torno a la diferencia de opinión, ni a la idea de cursos *obligatorios* dedicados a considerar y/o contemplar la idea de la diferencia que reside dentro del otro o de la otra. Por ello, creemos que junto al prototipo de un evento universitario que hemos expuesto, hay que generar también un paso previo en torno a la formación ética de *la persona*.

Con esto, coincidimos con la propuesta de dos profesoras de la Universidad Complutense de Madrid que han abogado por la creación de una asignatura transversal en torno a la resolución de conflictos para estudiantes de grado de todas las facultades.[10] Aunque no hacemos referencia explícita a la resolución de conflictos, los motivos se asemejan: de escucharle al otro o la otra y de comprometernos a aceptar holísticamente la opinión contrastante en un mundo cada vez más plural y tecnológica.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Cerdán, M. (2023). Acuerdos de Oslo: una conmemoración. *Atalayar: entre dos orillas*. https://www.atalayar.com/articulo/politica/acuerdos-de-oslo-una-conmemoracion/20230208171905160088.html

España, & López Guerra, L. (2019). *Constitución española* (23ª, Ser. Biblioteca de textos legales, p. 13). Madrid: Tecnos.

Heschel, A. J. (2021). *Dios en Busca del Hombre: Una filosofía de la religión* (trad. Teresa I. Snajer). Buenos Aires: Seminario Rabinico Latinoamericano. (1955)

Mèlich, J.C. (2021). *La Fragilidad del Mundo*: *Ensayo sobre un tiempo precario.* Barcelona*:* Tusquets Editores.

Sacks, J. (2013). *La Dignidad de la Diferencia*: *Cómo evitar el choque de civilizaciones* (trad. David Jiménez-Blanco Carrillo de Albornoz y David Jiménez-Blanco Unciti). Madrid: Nagrela Editores. (2002)

Vallina, F. (2010). La universidad como Auctoritas en la globalización. En: *Ciencia e investigación en la sociedad actual.* (pp. 175-236). Salamanca: San Esteban.


10. https://eprints.ucm.es/id/eprint/78111/7/Memoria%20proyecto-357.pdf y https://www.ucm.es/adrsxxi/marta-blanco-y-ana-i-corchado

# La formación docente y la práctica pedagógica: revisión de literatura sobre la relación entre teoría y práctica en los procesos de formación profesional

Milton Fernando Trujillo Losada
*Universidad del Valle*

La reflexión en torno a los problemas de la formación de los docentes adquiere una importancia fundamental en el ámbito educativo actual. Reconocer y abordar las dificultades y desafíos que enfrenta la formación docente nos permite identificar áreas de mejora y promover cambios significativos en los programas educativos. La reflexión crítica nos invita a cuestionar las prácticas establecidas, a analizar las brechas existentes entre la teoría y la práctica, y a buscar soluciones innovadoras que promuevan una formación docente más efectiva y contextualizada. Al reflexionar sobre estos problemas, podemos generar un diálogo constructivo entre teoría y práctica, fomentar el desarrollo profesional continuo de los docentes y garantizar una educación de calidad que responda a las demandas de la sociedad actual.

Este texto aborda los problemas identificados en dos áreas fundamentales: la formación para la práctica y la formación desde la práctica. Un gran conjunto de documentos analizados señala una directa relación entre las concepciones de teoría y las prácticas ejercidas, no sólo por los docentes sino por varios profesionales que requieren de escenarios prácticos para fortalecer su desempeño profesional. Reconocer la interrelación y la complementariedad entre ambos aspectos es esencial para desarrollar una formación docente de calidad y pertinente. Adicionalmente, el análisis documental permitió identificar, por un lado, una relación en los procesos de formación conducentes al desarrollo de competencia o habilidades para la práctica, estructurados muchas veces desde cursos formales de formación inicial que se enfocan en dotar a los futuros docentes de los conocimientos teóricos fundamentales que sustentan su labor educativa. Esto implica brindarles una base sólida de teoría y metodología pedagógica que les permita comprender los fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje. Por otro lado, se explora otra relación en los procesos de formación que se realizan desde la práctica, e implican y exigen una integración de la experiencia práctica como elemento central en el proceso de formación profesional. A través de la reflexión crítica sobre su propia práctica, los docentes en formación pueden identificar los desafíos y las problemáticas reales del contexto educativo, analizar sus propias acciones y buscar estrategias de mejora. La combinación de ambas perspectivas, formación para la práctica y formación desde la práctica, permite un enfoque integral que fortalece la preparación de los docentes y favorece su capacidad para enfrentar los retos del ejercicio profesional de manera efectiva y reflexiva.

## PROBLEMAS EN LA FORMACIÓN PARA LA PRÁCTICA

*Insuficiente enfoque en habilidades prácticas:* La formación docente se enfrenta a un desafío fundamental relacionado con el insuficiente enfoque en el desarrollo de habilidades prácticas. Las investigaciones destacan que existe una falta de énfasis en el cultivo de las habilidades necesarias para enfrentar los desafíos reales del campo laboral (Rodgers, 1985; Prince, Boshuizen, Van Der Vleuten y Scherpbier, 2005). Este enfoque limitado deja a los graduados mal preparados para aplicar eficazmente los conocimientos teóricos adquiridos en situaciones prácticas. Es esencial que los programas de formación docente reconsideren su enfoque y asignen un tiempo y espacios adecuados para el desarrollo y la práctica de habilidades relevantes para el desempeño profesional.

*La ausencia de experiencias prácticas significativas* representa otro desafío en la formación docente. Los docentes en formación se encuentran con una brecha entre su formación académica y las demandas del mundo laboral (May, 1983). La falta de experiencias prácticas significativas limita la oportunidad de los estudiantes de aplicar y contextualizar los conocimientos teóricos en situaciones auténticas de enseñanza y aprendizaje. Para abordar esta situación, es esencial que los programas de formación docente establezcan asociaciones sólidas con escuelas y entornos educativos, brindando a los estudiantes oportunidades para la observación, la práctica guiada y la participación activa en situaciones reales de enseñanza.

*Falta de orientación y supervisión adecuadas:* Otro desafío crítico en la formación docente es la falta de orientación y supervisión adecuadas para los estudiantes. La literatura resalta que la falta de apoyo y guía dificulta el desarrollo de habilidades prácticas y limita el crecimiento profesional de los estudiantes (Vonk, 1985; Mukeredzi y Mandrona, 2013). Los docentes en formación requieren un acompañamiento constante y una retroalimentación constructiva para mejorar sus prácticas pedagógicas. La presencia de mentores capacitados y la implementación de programas de supervisión eficaces son fundamentales para proporcionar a los estudiantes la dirección y el apoyo necesarios para su desarrollo profesional.

## PROBLEMAS EN LA FORMACIÓN DESDE LA PRÁCTICA

*Escasa integración entre teoría y experiencia práctica:* La escasa integración entre teoría y experiencia práctica es un problema significativo en la formación docente. Se evidencia una falta de conexión explícita entre las reflexiones basadas en la experiencia y los marcos teóricos que podrían respaldarlas o enriquecerlas (Davis, Gordon y Walker, 2010). Esta desconexión limita la fundamentación teórica sólida en la práctica docente y dificulta el aprendizaje y desarrollo profesional continuo. Para abordar este desafío, es esencial promover estrategias que fomenten la interrelación entre la teoría y la práctica, como la incorporación de momentos de reflexión y análisis crítico durante la formación, donde los profesionales en formación puedan vincular los conocimientos adquiridos con sus experiencias prácticas.

*Ausencia de reflexión crítica sobre la práctica:* Otro problema relevante en la formación docente es la ausencia de reflexión crítica sobre la práctica. Los profesionales en formación pueden estar ocupados realizando tareas y cumpliendo con sus responsabilidades, sin dedicar suficiente tiempo a analizar y cuestionar su propia práctica (Davis, Gordon y Walker, 2010). La reflexión crítica es esencial para identificar áreas de mejora, comprender los fundamentos teóricos subyacentes y promover un desarrollo profesional continuo. Por tanto, es fundamental incorporar espacios y estrategias que fomenten la reflexión individual y colectiva, como la utilización de diarios reflexivos, grupos de discusión o supervisión de la práctica, donde los profesionales en formación puedan analizar y examinar críticamente su desempeño docente.

*Limitaciones en la transferencia de conocimientos prácticos:* Las limitaciones en la transferencia de conocimientos prácticos representan un desafío en la formación docente. Los profesionales en formación pueden tener dificultades para transferir los conocimientos adquiridos en un contexto específico a diferentes situaciones (Davis, Gordon y Walker, 2010). Esta dificultad limita su adaptabilidad y capacidad para enfrentar desafíos nuevos y cambiantes en su carrera profesional. Para abordar esta problemática, es necesario promover en la formación docente estrategias que fomenten la transferencia de conocimientos, como el desarrollo de habilidades de generalización y aplicación en diversos contextos. Además, es importante promover un enfoque pedagógico que destaque la conexión entre la teoría y la práctica, mediante el análisis de casos, la resolución de problemas auténticos y el fomento de la reflexión sobre la transferibilidad de los conocimientos adquiridos.

*El enfoque en el aprendizaje en vivo:* Un enfoque alternativo que ha surgido en la formación docente es el enfoque en el aprendizaje en vivo (Davis, Gordon y Walker, 2010). Este enfoque coloca a la práctica real como punto central de la formación de trabajadores sociales. Reconoce la importancia de vincular de manera estrecha la teoría y la práctica, permitiendo a los profesionales en formación experimentar y reflexionar sobre situaciones auténticas en el contexto real de trabajo. El aprendizaje en vivo fomenta la integración de conocimientos teóricos con la práctica, promoviendo un desarrollo profesional más sólido y significativo.

*La necesidad de puentes y conexiones:* La falta de puentes y conexiones entre la teoría y la práctica en la formación docente plantea desafíos significativos. Parker y Carlisle (1996) y Stones (1981) destacan la importancia de superar esta separación para un aprendizaje más integral y significativo. Esto implica aprovechar las situaciones clínicas y prácticas como espacios para la reflexión y retroalimentación, donde los profesionales en formación puedan integrar y aplicar los conocimientos teóricos en contextos reales. Asimismo, es necesario fomentar la colaboración entre los diferentes espacios formativos, como las instituciones educativas y los entornos clínicos, para garantizar una formación más coherente y enriquecedora.

*El dilema de la formación profesional:* El dilema de la formación profesional se presenta al definir al practicante como estudiante y trabajador (Chapman, 1980). Esta ambivalencia plantea desafíos en la formación docente, ya que los profesionales en formación deben equilibrar las responsabilidades como aprendices y como trabajadores. Este dilema requiere abordarse mediante una formación que promueva la integración entre teoría y práctica desde el inicio, permitiendo

a los profesionales en formación desarrollar competencias profesionales mientras adquieren conocimientos teóricos sólidos. Asimismo, se requiere un apoyo adecuado y una supervisión que les permita enfrentar los desafíos de manera efectiva y promover su crecimiento profesional continuo (Chapman, 1980).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Chapman, C. (1980) *Issues in Nurse Education : The Learner as Worker*. Medical Teacher, Vol 2, Issue 5, pp241-244, 1980. https://doi.org/10.3109/01421598009081198

Davis, R; Gordon, J; & Walker, G. (2010) «Learning in practice, some reflections on the students journey», In Seden, J; Matthews, M; McCormick, M; And Morgan, A. (2010) *Professional Development in Social Work: Complex Issues in Practice*. Taylor & Francis e-library, British Library. (pp. 143-149)

May, B.J. (1983). *Teaching: A Skill in Clinical Practice*. Physical Therapy, Volume 63, Issue 10, 1 October 1983, Pages 1627–1633, https://doi.org/10.1093/ptj/63.10.1627

Mukeredzi, T. & Mandrona, A. (2013) *The journey to becoming professionals: Student teachers'experiences of teaching practice in a rural South African context*. International Journal of Educational Research, Vol. 62. pp. 141-151. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.07.010

Parker, T., & Carlisle, C. (1996) *Project 2000 students' perceptions of their training*. Journal of Advanced Nursing, Vol. 24, Issue 4. October 1996. pp771-778. https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1996.25416.x

Prince, K., Boshuizen, H., Van Der Vleuten, C., & Scherpbier, A. (2005). *Students' opinions about their preparation for clinical practice*. Medical Education, Volume 39, Issue 7. pp 704-712. https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2005.02207.x

Rodgers JM. (1985) *An examination of research priorities in nurse education*. Journal of Advanced Nursing, Volume 10, Issue 3 p. 233-236. https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.1985.tb00517.x

Vonk, H. (1985) *The Gap between Theory and Practice*. European Journal of Teacher Education, Vol. 8 No. 3, pp. 307-317. https://doi.org/10.1080/0261976850080308

# Juventud, universidad, ciudadanía global y transformación social

Isabel Vilafranca Manguán; Ferrán Sánchez Margalef y Antonieta Carreño Aguilar
*Universitat de Barcelona*

## INTRODUCCIÓN

Desde su fundación en la Edad Media, la Universidad ha estado vinculada a su contexto político y social. No cabe duda, a estas alturas del siglo XXI, que de entre sus misiones principales se halla la formación de la juventud para la ciudadanía global, la participación activa y la responsabilidad comunitaria para facilitar, en última instancia, la transformación social. Diversos autores a lo largo de la historia han insistido en la necesidad de que la Universidad, entre sus cometidos esenciales, debe comprometerse con la formación ética de sus estudiantes a fin de fomentar su responsabilidad con el entorno social o la comunidad a la que pertenece (Newman, 1996; Wyatt, 1990; Wolff, 1969; Hutchins, 2018). En la actualidad, muchas universidades incorporan en sus estatutos, fundacionales u orgánicos, la formación de estudiantes en los valores democráticos, la ciudadanía global, el desarrollo sostenible, incluso, entre el listado de competencias transversales para todos los grados y másteres se encuentra el compromiso ético o la responsabilidad social.

El texto presente tiene por objetivo plantear cómo la universidad ha de retomar su misión principal. La formación universitaria debe ser motor de transformación social en un mundo beligerante, ataviado de conflictos armados y con una, cada vez más acuciante, desigualdad social intra e interestatal. La universidad es un lugar desde el que impulsar la transformación social a través de la formación del compromiso ético, de la educación moral y de la responsabilidad social del alumnado. Giner de los Ríos recordaba que

> Desde un principio hallamos más o menos vagamente condensadas en las Universidades y en proporciones diferentes la investigación científica, la elaboración de la verdad así adquirida, su incorporación en el sistema de su cultura general, la transmisión y difusión de esa cultura, de sus puntos de vista, sus sentimientos, sus ideales, mediante la enseñanza, la educación moral de la juventud, su preparación para ciertas profesiones, con otras funciones que de aquí se siguen. (Giner, 1969, p. 122)

Giner concluye su ensayo sobre la pregunta qué debe ser la universidad del porvenir con la afirmación de que no debe ser únicamente una corporación de estudiantes y sabios, sino una potencia ética de la vida (1969, p. 137).

Siguiendo esta línea argumental, Dahrendorf sostiene que

> Las Universidades son, como las escuelas, instituciones conservadoras, en cuanto consiste su cometido en la enseñanza de los valores vigentes y los conocimientos válidos. Por otra parte,

> las Universidades son, a diferencia de las escuelas, instituciones radicales, en cuanto a que la investigación científica siempre sobrepasa los límites de lo vigente y pone en entredicho todo lo aparentemente seguro. (Dahrendorf, 1966, p. 238).

Y es precisamente en esta tensión entre la tradición y el progreso, entre la rigidez y la flexibilidad, en la que se juega el futuro la universidad como promotora del cambio y de la transformación social.

## JUVENTUD Y JUVENTUDES EN LA UNIVERSIDAD

A decir verdad, el concepto de juventud es un término históricamente determinado, por el espacio, tiempo, cultura y tradición en la que se inscribe. Más allá de ser un aspecto biológico o fisiológico, con la modernidad y la revolución industrial la juventud, como la infancia o adolescencia, pasan a asumir un protagonismo ineludible. Es decir, pasan a tener visibilidad y ocupar un primer plano en la sociedad. Como colectivo social tanto la juventud como la infancia son sujetos con derechos humanos, colectivos e individuales. Sin embargo, la juventud, además de ocupar su lugar propio y específico en el mercado, goza de un gran potencial transformador. Esto es así porque es un grupo con propia identidad, cultura, impulsividad, creatividad, inconformismo que puede llegar a irrumpir y superar las actuales fronteras culturales, políticas, lingüísticas, estéticas e incluso de conocimiento. Y este fenómeno también ocurre en la universidad, como espacio en que coexiste un diálogo intergeneracional, una convivencia entre estudiantes y sabios (Dahrendorf, 1966, p. 238). En esta tensión intergeneracional es precisamente donde se juega el futuro de la universidad. A saber, en la tensión entre tradición y progreso, entre transmisión cultural y transformación social, entre la conformidad con la cultura heredada y la disconformidad con los conflictos del presente, entre la razón y la pasión, la búsqueda de la verdad y la ampliación de las fronteras de conocimiento. En definitiva, la disputa entre el mantenimiento de un cierto *statu quo* junto a la energía transformadora de la juventud universitaria. Recogiendo la idea de Wolff de que esta institución de educación superior se fundó, entre otros cometidos, para la formación de la juventud además de para la expansión de las fronteras del conocimiento y para formar trabajadores con competencias profesionales dentro de su área o ámbito laboral, etc. (1969, p. 1).

Los estudiantes universitarios se sitúan a caballo entre ciudadanos del presente, con plenos derechos, y del futuro, como sujetos activos en la construcción social, política, económica y de desarrollo. Así entendida, la juventud es un grupo heterogéneo, en constante evolución y agente activo del presente y del futuro. Esta existencia de juventudes dentro de la juventud permite constatar una diversidad en su relación con la democracia, la ciudadanía, la construcción de su constitución como sujetos de derecho (Williamson, Torres, Villenas, 2018, p. 153). Su vinculación con lo político, lo comunitario y lo social es multifactorial, diversa en sus identidades, como lo es la propia juventud –dentro y fuera de la universidad–. La disconformidad generalizada juvenil con la democracia representativa reclamando una democracia más participativa (Williamson, Torres, Villenas, 2018, pp. 157-158), obliga a la universidad a promocionar la formación para la ciudadanía global y asumir la responsabilidad de educar moralmente al alumnado para el

ejercicio de la ciudadanía como expresión de sujetos sociales activos, autónomos y con conciencia de responsabilidad política, social y económica.

## MISIÓN Y MISIONES DE LA UNIVERSIDAD: LA CIUDADANÍA GLOBAL Y LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL

Diferentes autores han tratado de reflexionar acerca de la función o las funciones que ha de abordar esta. Como institución de educación superior, tiene una clara función en la capacitación técnica de los futuros profesionales. Sin embargo, su misión principal no se agota en este ámbito, sino que está ampliamente comprometida y vinculada con su entorno social, económico y político, a nivel local y global. En este sentido, Hutchins afirma que «el objeto del sistema educativo, tomado como un todo, no es producir manos para la industria o enseñar a los jóvenes cómo ganarse la vida. Es más bien producir ciudadanos responsables» (2018, p. 97). Dicho en otras palabras, el sistema educativo (entre el cuál se halla la universidad como colofón) requiere de un enfoque integral, que contemple o englobe la formación para la ciudadanía global de los educandos, además del fomento de valores como la responsabilidad, el compromiso social, la justicia y la solidaridad. No en vano, el propio Newman afirmó que la misión específica de la universidad no es primariamente la influencia moral o la formación técnica sino impartir cultura intelectual. Y este es, para Newman, el fin del conocimiento liberal, la razón de ser y el auténtico fin de la universidad. Como tal, tal conocimiento es un bien en sí mismo y por sí mismo debe ser buscado (1996, pp. 124-132). Efectivamente, tal y como anuncia Yadarola,

> Está en la esencia misma de la Universidad formar personas con amor a la verdad, honestidad intelectual, actitud crítica, responsabilidad y vocación de servicio hacia la comunidad, conciencia de la necesidad de seguir desarrollando aptitudes y capacidades a través de la educación continua y, además, respeto a la justicia y el derecho, amplitud mental, resistencia a la parcialidad y los prejuicios. (1996, p. 98)

En la misma línea argumental que Newman, Yadarola o Hutchins, encontramos autores como Ortega y Gasset, Unamuno o Jaspers que consideran que la esencia de la universidad, como comunidad de convivencia intergeneracional de jóvenes y sabios, es la transmisión del conocimiento, la búsqueda compartida de la verdad y el compromiso ético y social.

## A MODO DE CONCLUSIÓN: LA UNIVERSIDAD, MOTOR DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL

A la luz de lo visto, podríamos decir que la utopía social se juega, entre otros lugares, en la institución universitaria. Si es posible un mundo mejor, que lo es, la universidad ha de contribuir a su construcción. Se trata de reclamar una vuelta al humanismo, a la educación humanística que la tecnocracia occidental y la sociedad consumista neoliberal han obviado y olvidado. En esta dirección, Spies afirma que en la universidad han convivido históricamente cinco tradiciones diferentes; la búsqueda del bienestar (profesiones y desarrollo), la búsqueda de la verdad

(investigación e indagación), la búsqueda del orden y libertad (liderazgo), la búsqueda del bien (ética y desarrollo de un imperativo moral), y la búsqueda de la belleza (promoción de la estética en la empresa humana) (2003, p. 28). La complejidad social hace que la universidad deba concentrarse en el desarrollo de todos los modelos de tradición. Ha de centrarse en el desarrollo integral de estudiante, no únicamente para ejercer de profesionales altamente cualificados, sino capaces de comprender el mundo, liderar intelectualmente el progreso material, social, político y económico. Ante este desafíola formación universitaria ha de educar a individuos capaces de controlar y gestionar sistemas de conocimiento e información, además de desarrollar cualidades de buena percepción, comprensión, sabiduría y buen juicio, esenciales para la gestión de sistemas mundiales complejos como los que existen en el mundo globalizado actual, postmoderno, postdemocrático y postindustrial (Spies, 2003, p. 36).

De algún modo, en un informe de la UNESCO, titulado *Re-imaginar juntos nuestros futuros*, de 2022, recoge esta idea en el siguiente párrafo:

> La educación superior también debe tener relevancia sociocultural. La valoración de la diversidad cultural, el compromiso con la defensa de los derechos humanos y la intolerancia al racismo, el sexismo, el clasismo, el etnocentrismo y la discriminación en todas sus formas deben ser objetivos educativos fundamentales. La educación superior que promueve estos valores y principios va más allá de los límites de las salas de conferencias y los espacios virtuales. Su contenido está en constante evolución, ya que capacita a las personas para que se conviertan en mejores versiones de sí mismas, para que hagan progresar sólidos sistemas de valores y para que transformen sus entornos. (UNESCO, 2022, p. 62)

En conclusión, es conveniente insistir en que la universidad ha de liderar la transformación social hacia una sociedad más justa, igualitaria, y ecológica y socialmente más equilibrada.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Dahrendorf, R. (1966). Rigidez y flexibilidad de la universidad alemana: posibilidades de reforma. En: *La universidad en transformación* (pp. 197-248). Barcelona: Seix Barral.

Giner de los Ríos, F. (1969). Qué debe ser la universidad española en el porvenir. En: *Ensayos* (pp. 122-137). Madrid: Alianza editorial.

Hutchins, R. (2018). *La Universidad de Utopía*. Navarra: EUNSA.

Newman, J. (1996). *Discursos sobre el fin y la naturaleza de la educación universitaria*. Navarra: EUNSA.

UNESCO (2022). *Re-imaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato para la educación.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560

Spies, P. (2003). Las tradiciones de la universidad y el desafío de la transformación global. En: *La universidad en transformación. Perspectivas globales sobre los futuros de la universidad* (pp. 27-40). Barcelona: Pomares.

Yadarola, M. A. (1996). Tecnología y formación socio-humanística del ingeniero para las necesidades de un mundo interdependiente. En: *La universidad del siglo XXI y su impacto social* (pp. 91-108). Las Palmas: Servicio de Publicaciones de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria.

Williamson, G.; Torres, T.; Villenas, J. (2018). Juventud, Ciudadanía y responsabilidad social. *Perspectivas: Revista de Trabajo Social*, 31, 145-178.

Wolff, R. P. (1969). *The ideal of the University*. Boston: Beacon Press.

Wyatt, J. (1990). *Comitment to Higher Education. Seven West European Thinkers on the Essence of the University.* Buckingham: SRHE and Open University Press.

# Ideas y propuestas para pensar la universidad en tiempos de incertidumbre

Hay quien dice que cualquier tiempo pasado fue mejor y, cuando se piensa en la Universidad, no iba a ser menos. Muchas personas, cuando reflexionan sobre la institución universitaria, lo hacen desde la nostalgia más profunda. La Universidad ha llegado a describirse por Derrida como una «ciudadela expuesta (…) abogada a capitular sin condición» y se ha llegado a entender actualmente como una institución ajena a la realidad, que no interfiere en ella ni la transforma, sino que únicamente se adapta y toma un papel pasivo e impersonal.

Teniendo en cuenta esta perspectiva, este libro nace con el objetivo de reflexionar sobre los caminos que toma y debe tomar la Universidad en la actualidad. En este sentido, es importante traer al presente el planteamiento de autores como Ortega, quien se cuestionó «¿para qué existe, está ahí y tiene que estar la Universidad?».

Dada la grandeza de esta histórica institución, hay que comprender que la Universidad está formada por múltiples segmentos. El conjunto de todos ellos desemboca en vértices, conectando entre sí y haciéndolos interdependientes. Por este motivo, es fundamental pensar, entre otras cuestiones, sobre: la Universidad del siglo XXI; el papel del profesorado universitario; sus estudiantes y el objetivo de su presencia en la educación superior; qué cuestiones se consideran fundamentales para ser aprendidas de forma singular en la universidad; la pedagogía universitaria y la relación entre Universidad y sociedad.

**Yaiza Sánchez-Pérez**
Doctora en Educación con mención internacional (2023) por la Universidad Internacional de La Rioja (Beca de Excelencia para la Formación del Personal Investigador), Graduada en Pedagogía (2017) y Máster en Investigación en Educación (2018) por la Universidad Complutense de Madrid. Sus principales líneas de investigación se centran en la educación del carácter, la ética de la educación y la teoría de la educación. Ha publicado diversos artículos y capítulos de libro sobre estas cuestiones y ha participado en congresos nacionales e internacionales. También ha realizado una estancia de investigación en la Universidad de Exeter (Inglaterra). Actualmente, es docente e investigadora posdoctoral en la Universidad Internacional de La Rioja.

**Francisco Esteban Bara**
Doctor en Pedagogía (2005) y doctor en Filosofía (2016), es profesor de la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona (UB). Sus investigaciones están centradas en la filosofía de la formación universitaria. Sus últimos libros son: *¿Quo Vadis, Universidad?* (2016, Editorial UOC); *Ética del profesorado* (2018, Herder); *La Universidad Light* (2019; Paidós) y *Chistes de Eugenio para repensar la Universidad* (Caligrama-Penguin House, 2021); *Bienvenidos a la Universidad* (2022, Octaedro); y *Universitarios: lo que son y lo que dicen ser* (2023, Ediciones Encuentro). También tiene publicados numerosos capítulos de libro y artículos en revistas científicas de impacto internacional. Es profesor visitante de diversas universidades de América Latina y EE. UU. y ha sido Delegado del Rector para el Observatorio del Estudiante y Vicerrector de Comunicación de la Universitat de Barcelona (UB).

**Juan Luis Fuentes**
Doctor en Pedagogía con mención europea (2013). Profesor Titular del Departamento de Estudios Educativos de la Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid, donde es Vicedecano de Relaciones Internacionales y miembro del Grupo de Investigación «Cultura Cívica y Políticas Educativas». Ha realizado estancias en Eastern Washington University (EEUU), Roehampton University (Reino Unido), Freie Universität (Alemania) y University of Birmingham (Reino Unido). Ha recibido el «Premio Antonio Millán-Puelles» a la Investigación Educativa y el «Premio Joven Investigador» en el Congreso Nacional de Pedagogía. Cuenta con dos sexenios de investigación (CNEAI) y es Director de la Revista Española de Pedagogía (JCR).

Octaedro Editorial